



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

## **Lideranças e Esperanças**

### **Análise reflexiva**

Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação na Especialização em Administração e Organização Escolar

Eugénia Manuela de Oliveira Duarte Páscoa

Orientadora: Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, março 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

## **Lideranças e Esperanças**

### **Análise reflexiva**

Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação na Especialização em Administração e Organização Escolar

Eugénia Manuela de Oliveira Duarte Páscoa

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, março 2014



## **DEDICATÓRIA**

---

Ao meu Pai.



## **AGRADECIMENTOS**

---

O meu sincero agradecimento à Professora Doutora Célia Ribeiro, pela sua prestimosa ajuda, pela paciência e profissionalismo.

A todos os que me apoiaram incondicionalmente e acreditaram.

Ao Universo! Por conspirar a meu favor!





## **SUMÁRIO EXECUTIVO**

---

A liderança das e nas organizações, em geral, foi alvo de múltiplos estudos. Sendo um tema recorrente, torna-se ao mesmo tempo desafiador, pois engloba variáveis nem sempre mensuráveis, tais como, o perfil dos seus líderes.

Este trabalho incide na questão das lideranças e particularmente das lideranças intermédias em contexto escolar.

Designado por “Lideranças e Esperanças”, consiste sobretudo em refletir sobre as lideranças em contexto escolar, nomeadamente o papel de gestão intermédia desempenhado pelo diretor de turma, com base numa perspetiva de experiências pessoais, dando especial relevância às relações interpessoais, de um modo geral. Acreditando que o tipo de liderança poderá fazer a diferença, mesmo não sendo de topo, e perspetivando que vale a pena ter esperança, e acreditar que após sofrer metamorfose a escola portuguesa poderá evoluir para um estado de alguma estabilidade.

A organização escola tem evoluído no sentido de responder às solicitações da sociedade em geral, de modo a tornar-se eficaz e capaz de formar cidadãos com um leque de saberes que lhes permita integrar-se e ser bem sucedidos profissionalmente e socialmente. Nesta perspetiva, o papel desempenhado pelo professor é de extrema importância, visto ser ele o transmissor de conhecimentos científicos e outros, que permitirão ao aluno evoluir e integrar-se socialmente.

Naturalmente o perfil dos líderes escolares tem sofrido inúmeras alterações que procuram ir ao encontro das solicitações referidas.

A escola é feita por pessoas e para pessoas, o edifício é o seu invólucro, e mais ou menos agradável à vista, não cria critérios de motivação adicionais. Pode acrescentar elementos de conforto, mas na verdade isso poderá não acrescentar mais valias. Na realidade as relações interpessoais são importantes, na nossa perspetiva serão mesmo o mais importante, por isso, pretende-se efetuar esta análise tendo em conta sobretudo o tipo de líder e a relação entre as pessoas.

Palavras – chave: escola, liderança, estilos de liderança, relações interpessoais, diretor de turma



## **EXECUTIVE SUMMARY**

---

The leadership of and in organizations, in general, has been the subject of multiple studies. Being a recurring theme, it becomes challenging at the same time, for it encompasses not always measurable variables, such as the profile of their leaders.

This paper addresses the issue of leadership and particularly the intermediate leadership in schools.

Called "Leadership and Expectations", it consists mainly in the reflection on the leadership in the school context, including the role played by middle management class director, based on a perspective of personal experiences, giving special importance to interpersonal relationships, in general. It also consists in believing that the kind of leadership can make a difference, even if not a top one, and that it's worth having hope and believing that after undergoing metamorphosis, Portuguese school may still evolve to a state of some stability.

The school organization has been evolving in the way of meeting the demands of society in general, in order to become effective and capable of forming citizens with a range of knowledge that allows them to fit in and be successful professionally and socially. In this perspective, the role of the teacher is of utmost importance, since he is the transmitter of scientific and other knowledge, which will enable the student to develop and integrate socially.

Naturally, the profile of school leaders has undergone numerous amendments that seek to meet these requests.

The school is made by people and for people, the building is its casing, and more or less pleasing to the eye, it does not create additional criteria for motivation. You can add elements of comfort, but in fact that can not add more gain. Actually, interpersonal relationships are very important, in our perspective they will be even the most important, so we intend to make this analysis taking into account the particular type of relationship between leader and people.

Key-Words: school, leadership, leadership styles, interpersonal relationships, class director



# ÍNDICE

---

INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
Capítulo 1 – Conceção de Escola.....	21
1.1 A escola.....	22
1.2 A organização escola.....	24
1.3 O enquadramento normativo da organização escola.....	32
1.4 O ser professor.....	35
Capítulo 2 – A liderança na Escola.....	41
2.1 O conceito de liderança.....	41
2.2 Algumas teorias de liderança.....	45
2.2.1. Teoria dos traços do líder.....	45
2.2.2. Teorias comportamentalistas.....	46
2.2.3. Teorias da contingência.....	48
2.2.4. Teorias implícitas da liderança.....	50
2.2.5. Liderança transformacional e liderança transacional.....	51
2.3 O processo de liderança na escola.....	52
2.3.1. O papel do líder na escola.....	56
Capítulo 3 - O diretor de turma.....	61
3.1 O enquadramento histórico do papel do diretor de turma.....	61
3.1.1. O diretor de classe.....	61
3.1.2. O diretor de ciclo.....	62
3.1.3. O diretor de turma.....	63
3.2 O perfil do diretor de turma.....	67
3.3 O diretor de turma e a colaboração Escola – Família.....	69

PARTE II – PERCURSO PROFISSIONAL.....	73
Capítulo 4 – Etapas ou ciclos da vida profissional – Percursos de esperança.....	75
4.1. A escolha do percurso – motivações.....	75
4.2. Análise do percurso – contratempos.....	76
4.3. Formação realizada.....	84
4.3.1 Formação de curta duração.....	86
4.3.2 Formação / atividades dinamizadas.....	88
4.3.3 Formação complementar.....	89
CONCLUSÃO.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
LEGISLAÇÃO.....	105

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Fases de carreira na sua correspondência com anos de carreira/temas (Huberman, 1992, p.47).....	39
Quadro 2 – Líder transacional e líder transformacional (adaptado de Marquis 2005, p.39).....	57
Quadro 3: Tipos de colaboração escola-família-comunidade (Zenhais, 2006, p.37).....	70
Quadro 4: Formação de curta duração.....	86
Quadro 5: Formação / atividades dinamizadas.....	88
Quadro 6: Formação complementar.....	89

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Estilos de liderança (Bilhim, 2005, p.347).....	49
Figura 2 – Novo paradigma de escola (Cardoso, 2013, p.265).....	53
Figura 3 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001, p.16).....	85





## INTRODUÇÃO

---

A educação é um direito consignado para todos os seres humanos. Tal como consta na Declaração Universal dos Direitos do Homem, a educação é mencionada como um dos ideais a atingir por todos os povos e todas as nações. No ponto 1 do artigo 26º é afirmado que “toda a pessoa tem direito à educação”. Neste contexto surge o professor, não a desempenhar o papel principal, pois esse naturalmente cabe ao aluno, mas a desempenhar um papel de primordial importância na difusão da educação.

Este relatório é constituído essencialmente, por duas partes distintas, mas complementares, uma primeira parte onde se efetua uma descrição sumária das organizações, em geral, particularizando com a escola enquanto organização e efetuando o respetivo enquadramento normativo. Naturalmente assume particular importância a questão da gestão e liderança das escolas. Ainda na primeira parte, procede-se à apresentação dos conceitos mais comuns de liderança, tendo em conta as teorias de liderança mais em voga e particularizando com uma perspetiva da liderança em contexto escolar.

O desempenho do professor na atualidade é também referido. Uma vez que o professor se encontra inserido numa sociedade em mudança, são-lhe exigidas múltiplas funções, ou seja, deve ser versátil e adaptar-se, para enfrentar com sucesso os desafios. Ao professor exigem-se, qualidades éticas, intelectuais e afetivas. Associado ao papel do professor, surge, inevitavelmente, o papel desempenhado pelo diretor de turma.

Efetua-se um enquadramento histórico do papel desempenhado pelo diretor de turma e posteriormente enquadra-se esse papel no processo educativo. Na generalidade das escolas espera-se que o diretor de turma seja um professor ativo, promotor da interdisciplinaridade, dinamizador de projetos, coordenador de uma equipa de trabalho, relações públicas, mediador de conflitos, justo, amigo, enfim um nunca acabar de competências. Comprovadamente o diretor de turma surge como interlocutor privilegiado entre a escola e a família. Assegurando por todos os meios ao seu alcance uma comunicação eficaz.

O diretor de turma surge ainda ocupando uma posição de gestão intermédia das escolas, em especial no contexto de autonomia dos estabelecimentos de ensino para que apontam

as diretrizes legislativas atuais, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Na segunda parte do relatório, analisa-se o nosso percurso profissional, nomeadamente em relação à sua escolha e motivações e posteriormente em relação aos contratempos.

Referencia-se a formação realizada, como necessidade de obter um leque mais vasto de conhecimentos.

A formação de professores surge intimamente relacionada com o desenvolvimento profissional da classe, a formação contínua deve abranger, não só a atualização permanente, mas também integrar múltiplas dimensões visando o crescimento pessoal e profissional.

Esta reflexão assenta numa perspetiva pessoal, tendo em conta o percurso efetuado ao longo dos últimos anos.

## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---



## Capítulo 1 – Conceção de Escola

---

A nossa maior glória não está em nunca cairmos, mas sim em nos levantarmos de cada vez que caímos.  
(Confúcio, 500 a.c.)

O tema deste relatório visa o estudo da influência dos líderes na organização escola, analisando principalmente as relações interpessoais entre os diversos atores educativos.

Acrescenta-se que liderança “...é a tensão criada pelo fosso entre a situação presente e o sonho. Como toda a tensão procura resolução, ela é fonte de energia que leva à criação de algo que não existe. E é isso que fazem os líderes” (Senge, 1998, p.6).

O desempenho dos líderes interfere diretamente com o desempenho da própria organização. Segundo a definição de Bengt (1993), as organizações são estruturas sociais criadas por indivíduos grupos ou classes, deliberadamente e com o propósito de atingir objetivos. Para este autor as organizações podem ser formais ou informais. Parece-nos que a escola, enquanto organização, se enquadra perfeitamente nesta definição e que estes grupos ou classes referidos podem perfeitamente reportar-se às diferentes estruturas da escola, bem como aos seus líderes, de topo, intermédios, ou outros.

Considerar a escola enquanto organização, uma vez que é alvo de intensas transformações, parece-nos adequado, pois as referidas transformações impulsionam os seus paradigmas, provocam ruturas, mudanças e emergência de novos paradigmas.

De seguida, enquadrámos a escola no panorama educativo português, clarificando o que é ser professor na atualidade. Após breves considerações sobre o funcionamento das organizações, passamos à caracterização da organização escola, procedendo ao seu enquadramento normativo.

## 1.1 A escola

A escola tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados.

(Guerra, 2001, p.7)

A escola desempenha múltiplos papéis, mas poder-se-á destacar um papel central, claramente em evidência a partir dos anos oitenta. Segundo Canário (1992), citado por Alarcão (2010, p.131),

a partir dos anos 80 o estabelecimento de ensino tem vindo a adquirir uma importância cada vez maior nos discursos e nas práticas educativas como resultado de tendências convergentes que se situam em três níveis distintos: o nível da investigação educacional (em que o estabelecimento de ensino emerge como novo objecto científico); o nível da mudança educacional (em que a escola aparece como construção social com consequências para a acção e interacção entre os diferentes actores sociais em presença), e o nível de formação (em que se privilegia a formação centrada nos estabelecimentos de ensino).

A escola é sem dúvida, uma instituição social, com inúmeros objetivos perfeitamente explícitos, visando o desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas e afetivas dos alunos. Este desenvolvimento poderá ser alcançado por meio da aprendizagem dos conteúdos, nomeadamente, conhecimentos, competências, habilidades, procedimentos e naturalmente atitudes e valores.

A escola torna-se assim um espaço privilegiado ao estabelecimento de relações sociais, é nesse espaço que as crianças e jovens estabelecem vínculos e laços de convivência, além de reforçarem e desenvolverem competências para evoluir no seu processo de aprendizagem.

Esta noção de escola como instituição social fica clara em MacBeath et al. (2005, p.194):

a escola é um local social; é uma parte importante da vida social dos alunos durante o seu crescimento. Na escola, os jovens encontram e fazem amigos, alguns dos quais para toda a vida. Na escola, põem à prova o seu eu social e as relações com pessoas do mesmo sexo e do sexo oposto. Através da rotina do dia-a-dia e da vida informal da escola aprendem sobre autoridade, independência e interdependência. As suas oportunidades para um desenvolvimento pessoal positivo estão intimamente ligadas ao clima social e às relações dentro e à volta da escola.

A escola assume outras dimensões naturais, como local de aprendizagem, tal como referem MacBeath et al. (2005, p.193), “a escola é um local de aprendizagem. (...) Um

“local de aprendizagem” é aquele em que há um sistema de crenças partilhado, uma preocupação com o sucesso para todos, um empenho em elevar os níveis e em fazer sempre melhor”.

A escola pode também ser considerada um local profissional, como referem os mesmos autores (p.195), “a escola é um local profissional se tiver um sistema de recolha de dados e processos de tomada de decisão para melhorar o seu funcionamento. (...) Se desenvolve competências dos professores e possibilita o seu desenvolvimento profissional”.

Mas como reconhecer uma boa escola?

Segundo Lima (2008, p.13), “todos desejamos escolas melhores, mas não sabemos exactamente como definir as suas qualidades específicas (...) um contributo para o esclarecimento destas questões é o estudo da eficácia da escola”.

Os primeiros estudos sobre eficácia das escolas visavam, principalmente, a equidade na educação, Edmonds (1979), citado por Lima (2008, p.31), entendeu escola eficaz como “instituição onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso”.

Atualmente a noção de eficácia das escolas está intimamente ligada ao “valor acrescentado”. A maioria dos investigadores concorda que, segundo Lima (2008, p.34), “o critério mais adequado para medir a eficácia de uma escola é, efectivamente, o “valor” que ela “acrescenta” aos tributos iniciais dos alunos que nela ingressam”.

Segundo Cardoso (2013, p.262), “uma escola eficaz tem sempre no seu capital humano (professores e funcionários) um ponto forte. Para isso, procura que estes estejam em constante atualização e formação em diferentes níveis”. Claramente a necessidade de formação, em evidência para a obtenção de boas práticas e, consequentemente, bons resultados.

Mas uma boa escola é com certeza, uma escola positiva, ou seja, a que transmite emoções positivas e favorece a aprendizagem dos alunos.

Segundo Elmore (2002), citado por Cardoso (2013, p.259), “as melhores escolas são aquelas que têm uma ideia clara sobre as práticas instrumentais que querem para o

desenvolvimento dos alunos. Para tal, em articulação estreita com o corpo docente, irão conceber uma estrutura coerente, baseada em valores, para atingir esse fim”.

## **1.2 A organização escola**

Etimologicamente a palavra organização, segundo Cardona (2001, pp.4,5), foi construída a partir do vocábulo grego *organon*, que se refere a ação, obra, trabalho, disposição e ordem, e do vocábulo do latim *ordinatio* que se reporta à “disposição ordenada dos diversos elementos de um todo, com o objectivo de conseguir com eles a maior eficiência no funcionamento do conjunto”.

Giddens (1997, p.284) define organização como “um grande agrupamento de pessoas, estruturado em linhas delimitadoras impessoais e configurado para atingir objetivos específicos”.

Teixeira (1995, p.162) evidencia também o efeito da presença do ser humano na organização ao referir que “uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização”.

A visão metafórica de Morgan (1986) explicita de muitas formas a realidade organizacional, dotada de uma enorme riqueza e abrangência: máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, fluxo e transformação e instrumentos de dominação.

Por exemplo, Morgan (1986, p.39) define organização como: “sistemas vivos, que existem numa envolvente mais vasta, da qual dependem para a satisfação das suas diversas necessidades”.

Segundo Friedberg (1999, p.5), a organização é “ao mesmo tempo um estado e uma dinâmica”.

Bilhim (1999, p.22) considera que as organizações “são grupos de duas ou mais pessoas; há, entre elas, relações de cooperação; é necessária a coordenação formal de acções; caracterizam-se pela prossecução de metas; há diferenciação de funções; há estrutura hierárquica; caracterizam-se pela existência de fronteiras”.

Etzioni (1974, pp.57-90) divide as organizações em organizações predominantemente coercitivas, predominantemente utilitárias, predominantemente normativas, e estruturas



dualísticas, caracterizando-se estas por admitir dois padrões de consentimento com frequência semelhante. Quanto às escolas, o autor inscreve-as na categoria das organizações predominantemente normativas dado que “empregam caracteristicamente controles normativos, com a coerção como fonte secundária de consentimento” (p.77).

A escola enquanto organização possui uma inegável função social. A escola muda, evolui, consequência direta de inúmeras alterações históricas, políticas, sociais e outras.

Segundo Guerra (2001, p.7), “é necessário que nos questionemos constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura de mudança. As escolas têm de aprender”.

Por outro lado, a influência direta da escola no meio envolvente fica bem patente nas palavras de Guerra (2001, p.18),

A escola não está situada no vazio. Pelo contrário, encontra-se imersa na sociedade. Dela recebe influência e exigências. É nela que cumpre o seu papel. Os profissionais que trabalham na escola fazem parte de uma cultura que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos. O mesmo se aplica aos pais, mães e alunos. E, porque não, aos próprios políticos que governam a instituição escolar.

Naturalmente, as últimas quatro décadas foram pródigas em progressos, e os benefícios sociais que daí resultaram foram muito importantes. Segundo Azevedo (2011, p.47), “os ganhos sociais alcançados pela educação nas últimas quatro décadas, ultrapassam os de qualquer outra área das políticas públicas”.

Vamos considerar a escola enquanto organização. Segundo Lima (1998, p.5), “é difícil encontrar uma organização que não seja aplicável à escola”, além disso, o destaque especial vai para o facto de se tratar de uma organização onde a maior parte da população passa um período mais ou menos longo da sua vida.

A escola pode assim ser entendida como uma organização, onde os vários intervenientes, ou atores interagem entre si. Naturalmente, pode considerar-se que alguns intervenientes interagem diretamente e outros indiretamente. Revez (2004, p.65) refere que “a escola não é pertença exclusiva dos indivíduos que nela transitam, educando ou sendo educados; é nada mais do que um património da comunidade a que proporciona os serviços que esta lhe requer”.

Em Lima (2002, p.23), admitimos:

teoricamente que, no quadro político-pedagógico e organizacional de um determinado exercício de avaliação educacional, várias concepções, imagens ou metáforas de organização escolar marquem a sua presença, implícita ou explícita, seja remetendo predominantemente para perspectivas teóricas analíticas/interpretativas, seja invocando sobretudo perspectivas de caráter normativista/pragmático, seja ainda integrando, congruentemente ou contraditoriamente, perspectivas de ambos os tipos.

A escola enquanto organização, de cariz social, possui à partida delimitações, ou fronteiras, Teixeira (1993, p.96) constata que a fronteira organizacional é uma realidade, pois, “a organização – toda a organização – inclui partes da população e exclui outras. Ou seja, a organização tem uma fronteira que separa o que está no seu interior do que está fora”, fronteira essa que não é completamente impermeável, pois permite interações, mais ou menos restritas, entre a escola e o meio envolvente.

A escola como organização especializada, ao longo do tempo, está cheia de significados, e como afirma Lima (1998, p.47), “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada”. No entanto, a imagem da escola como organização ainda continua a ser pouco difundida, quer se trate do domínio das representações sociais de professores, de alunos, de pais, ou outros.

No seguimento de Formosinho (1986), podemos dizer que a escola como uma organização de serviços está na base da escola de interesse público. Mas a própria ideia de interesse público pode ser alvo de controvérsia. De qualquer modo importa considerar a escola como uma organização com particularidades ou especificidades que a tornam complexa. Não há dúvida, contudo, que a escola tem sido vista nesta evolução mais recente como uma organização que requer o mesmo cuidado na sua gestão que as empresas.

Costa (1996, p.8) sistematiza seis modos de visualizar a organização escolar que apelida de imagens organizacionais da escola, a saber: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como cultura e por último a escola como anarquia organizada. O autor refere ainda que não existem apenas estas imagens e deixa ao leitor a construção de outras imagens e caminhos alternativos para os vários contextos organizacionais escolares.

## **Escola – Empresa**

A imagem da escola como empresa tem como base conceitual o modelo clássico de organização e administração industrial de Frederick Taylor (1982) e Henri Fayol (1984).

Barroso (2007) afirma que Planchard é uma referência na educação do nosso país nos anos 60 e 70, recorde-se que este autor apresenta uma concepção da educação com base nos processos desenvolvidos no mundo empresarial e criados por Taylor. A escola como empresa tem algumas das características da produção industrial, nomeadamente: estrutura organizacional hierárquica, centralizada (Ministério da Educação) e devidamente formalizada; divisão e especialização do trabalho através da definição de cargos e funções (Currículo); planificação pormenorizada dos objetivos a alcançar; uniformização dos processos, dos métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho.

A analogia da escola-empresa tem vários pontos de vista divergentes, conforme os pressupostos teóricos e as perspectivas com que é empregue.

Lima (1992) apresenta três dimensões para a visão empresarial da escola:

**A.** Associando dois conceitos, escola-empresa, defendendo que a administração da escola não deve ser diferente das outras organizações, devendo seguir os modelos de gestão empresarial, as suas técnicas, a sua eficiência, entre outras com base em discursos normativos;

**B.** Os que adoptam uma postura de contestação ao funcionamento empresarial da escola, estabelecendo comparações entre escola/ fábrica, aulas/ linhas de montagem, alunos/ matéria-prima; seguindo uma perspetiva descritiva e explicativa.

**C.** E por último os que não aceitam a comparação entre escola e empresa no ponto de vista comparativo, descritivo ou explicativo.

Costa (1996, p.32) acrescenta uma quarta dimensão a Lima (1992), a dos seguidores que não defendem a analogia entre escola e empresa, mas que reconhecem as vantagens da perspetiva empresarial que atribui significado aos objetivos, à direção, à eficiência, à rentabilização das pessoas.

## **Escola - Burocracia**

Em Portugal, o modelo burocrático da escola como modelo organizacional tem tido um lugar de destaque na administração do sistema educativo. A escola como imagem burocrática tem sido utilizada por investigadores da educação e também por responsáveis políticos e gestores; os primeiros têm uma perspetiva fundamentalmente descritiva ou crítica das instituições escolares; os segundos tentam aplicar às escolas o modelo weberiano (Costa, 1996, p.49). Para Sarmento (1996, p.26), a perspetiva das escolas como burocracias ou sistemas racionalizados é um fator de dinamismo que promove uma elevada coesão estrutural entre os elementos formais e não formais como forma de racionalidade normativa.

Formosinho (1985) salienta seis características da burocracia apontadas por Weber: legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia, que se aplicam com facilidade à escola.

Clark e Meloy (1990), citados por Costa (1996), opõem-se à aplicação do modelo organizacional da burocracia à escola. De acordo com as suas palavras: “Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Esta estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade em actualização continuada” (p.53).

McGregor (1980), citado por Formosinho (1999, p.15), caracterizou uma filosofia pessimista da gestão a que chamou de “Teoria X”, em que o ser humano é caracterizado como não gostando de trabalhar, sendo necessário a administração pressionar, coagir e ameaçar o trabalhador para que este seja produtivo.

## **Escola – Democracia**

Nas últimas décadas em Portugal, a imagem da escola como democracia tem sido objeto de estudo e beneficiado da simpatia por parte de políticos, investigadores, professores e pais. A imagem da escola como democracia dá menos ênfase à dimensão formal e estrutural das organizações, ao contrário do que acontecia com as imagens da escola como empresa e como burocracia. Aktouf (1989, citado por Costa, 1996, p.57) afirma que “é necessário, antes de mais, procurar ter empregados psicologicamente satisfeitos, o rendimento seguir-se-á e será durável, caso contrário depressa conhecerá o declínio.

Chega-se lá através dos sentimentos, da vida em grupo, do sistema informal, do afectivo”. A imagem que a escola como democracia nos propõe, de acordo com Costa (1996, p.71), é “uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam”. A participação e a democracia organizacional são dois aspectos fundamentais que constituem, segundo Borrel (1989), citado por Costa (1996, p.71), formas de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações de cima para baixo, características presentes na escola como empresa e na escola como burocracia. Bush (1986), citado por Costa (1996, p.70), apresenta cinco indicadores para a imagem democrática da escola que caracterizam o modelo democrático ou colegial da escola: modelo de organização fortemente normativo; autoridade profissional, com base na competência dos professores; existência de um conjunto comum de valores, que são construídos e partilhados em grupo através da socialização; representação formal dos diversos órgãos com base em procedimentos eleitorais; processo de consenso ou compromisso.

### **Escola - Arena Política**

Na vertente oposta à imagem da escola como democrática, surge a imagem da escola como arena política, de carácter mais sociológico e de tendências pouco normativas (Costa, 1996, p.74).

Na escola como arena política, a organização é caracterizada por:

1. A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
2. Os estabelecimentos de ensino são compostos por pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem os objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados.
3. A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;
4. Os interesses situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional.

5. As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação, ao obter o poder, as decisões fazem parte de interesses próprios ou de negociações entre grupos/membros;

6. As palavras-chave para a abordagem organizacional da escola como arena política estão agrupadas em torno dos conceitos: interesses, conflito, poder, negociação.

Já para Mintzberg (1990), citado por Teixeira (1993, p.164), a configuração de poder na escola como arena política é “muitas vezes, uma configuração de natureza temporária; é, por vezes, uma passagem obrigatória da mudança de uma para outra configuração de poder estável, algumas vezes constitui uma aberração por relação às relações de poder mais naturais, ou ainda, simplesmente, é uma tentativa arbitrária de reajustamento do poder”.

### **Escola – Cultura**

A cultura escolar foi inicialmente encarada como uma cultura organizacional do tipo empresarial.

A cultura organizacional caracteriza-se para Shein (1991), citado por Costa (1996, p.118), por:

um padrão de pressupostos de base – inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas e à adaptação externa e de integração interna – que tem dado resultados suficientes para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correcto de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

A cultura escolar aparece associada à eficácia, à qualidade e à excelência escolar.

As características gerais da escola como cultura segundo Costa (1996) são:

1. As organizações são diferentes, cada escola é diferente de qualquer outra escola (heterogeneidade entre escolas);

2. A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações relacionadas com aspetos racionais e técnicos (objetivos, planos, formação) e os elementos simbólicos tais como valores, linguagem, heróis, rituais e as crenças.

3. A qualidade de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são as que têm uma cultura forte;
4. Em termos de investigação, estuda-se o interior da cultura escolar, designadamente as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do funcionamento da escola;
5. As preocupações principais dos gestores deverão ser canalizadas para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada (Costa, 1996, p.109).

### **Escola - Anarquia Organizada**

Outra perspetiva teórica é a que vê a escola como uma anarquia organizada, à qual os autores Cohen, March e Olsen (1972), citados por Lima (1998, p.79), num estudo efetuado em instituições do ensino superior, atribuem três características: objetivos problemáticos, tecnologias pouco claras, participação fluida, do tipo *part-time*. Características estas que permitem a análise de variadas situações presentes nas organizações em geral e na caracterização de diversos domínios das organizações escolares em particular.

Foi desenvolvida uma metáfora que compara a anarquia organizada da escola com o “modelo do caixote do lixo”. Neste modelo a tomada de posições não segue os processos de sequencialidade lógica, mas decorre no interior de um contexto situacional. Cohen, March e Olsen (1972), citados por Costa (1996, p.94), definem o modelo do caixote do lixo como:

aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura das escolhas disponíveis num dado momento, a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores.

Para Sarmiento (1996, pp.25,26), “a escola como anarquia organizada assenta na concepção de escolas como organização de profissionais, em que existe diferenciação e especialização do trabalho e onde a informalidade dos processos é dominante; ou seja, nas escolas como anarquia organizada, a autonomia dos intervenientes, das estruturas da própria escola e também dos processos de trabalho é definitiva”.

A noção de anarquia nas escolas rompe com as perspectivas teóricas das outras imagens organizacionais da escola (a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia e a escola como arena política), que agregam à racionalidade, previsibilidade e clareza dos elementos da escola e das organizações, o que contraria a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do próprio funcionamento organizacional (Costa, 1996, p.89).

### **1.3 O enquadramento normativo da organização escola**

Em Portugal, pode considerar-se que todas as mudanças significativas, ao nível da organização escolar, se verificaram após as inúmeras transformações políticas e sociais, ocorridas após o 25 de abril de 1974. Após tamanha convulsão política e social, naturalmente o sistema educativo português sofreu uma série de transformações. De um modo sucinto procuraremos ilustrar a evolução em termos de normativos legais, desde então, até aos nossos dias:

- O Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que implementa as estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos, preparatório e secundário, e assegura a participação de todos os docentes, discentes e funcionários. A gestão da escola é composta por três órgãos: conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo. O presidente do conselho diretivo é simultaneamente presidente do conselho pedagógico e do conselho administrativo. O presidente do conselho diretivo vem substituir nas escolas preparatórias e secundárias, o cargo de reitor ou diretor, o conselho pedagógico vem substituir o conselho de escola.
- O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que regulamenta a gestão democrática das escolas e clarifica a eleição, a constituição, bem como as competências dos três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Embora, este diploma tenha sido inovador não contemplava a descentralização e a autonomia das escolas. O conselho executivo é constituído por três ou cinco docentes (conforme o número de alunos da escola), dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente. A administração das escolas tem por base a responsabilidade colegial dos professores representados pelo conselho diretivo, que é eleito pelos seus pares, e no conselho pedagógico, pela representação de



grupos ou de disciplina. O conselho pedagógico é constituído pelo presidente do conselho diretivo, os delegados de grupo/disciplina, coordenador de diretores de turma, delegados dos alunos e representantes dos pais e encarregados de educação.

- A Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estabelece os parâmetros do quadro geral do sistema educativo, e define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão, assegurando também a interligação do modelo de administração e gestão do sistema educativo com a comunidade mediante a participação dos docentes, dos alunos, das famílias, das autarquias e das organizações e instituições, que podem de alguma forma promover a educação. Nesta perspectiva de integração da comunidade, requer o alargamento da fronteira da escola, com a participação de todos, de forma direta ou indireta, no processo educativo.
- Com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, surge um novo modelo de administração, direção e gestão que vai alterar a estrutura formal da escola básica e secundária, alterações que tiveram início com a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que implementa um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Os órgãos de administração e gestão são: a assembleia, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.
- O Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro, regulamenta, conforme o previsto no artigo 55º, o exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão.
- O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, regulamenta, conforme o previsto nos artigos 34º e 37º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, as estruturas de orientação educativa e a coordenação pedagógica das escolas.
- A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, em alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, define no capítulo I, artigo 3º, Princípios organizativos, alínea 1), que o sistema educativo deverá organizar-se com democraticidade, através da adoção de estruturas e processos participativos na administração e gestão do

sistema escolar integrando, para tal, todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

- O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Os órgãos de direção e administração e gestão são: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Ao diretor compete a designação dos coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar, assim como, os coordenadores de departamentos curriculares. O conselho geral aparece como um órgão que tem o objetivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades com competências para aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões e as estratégias de planeamento e acompanhamento e fiscalização da sua concretização. Também dispõe de competências para eleger e destituir o diretor que aparece como um órgão unipessoal a quem compete a gestão administrativa, financeira e pedagógica.
- O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, procede a algumas alterações pouco significativas, por exemplo, no artigo 43º procede a uma alteração nos departamentos curriculares, levando à republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Após esta apresentação, torna-se claro que a produção de normativos legais aumentou consideravelmente nos últimos anos, naturalmente a tão apregoada autonomia das escolas continua com avanços e recuos, ficando evidente que a escola continua excessivamente dependente de um poder central.

Quanto ao papel desempenhado pelo professor, ele também sofreu alterações, não só resultantes das alterações legislativas, mas também das exigências sociais. A escola atual tenta refletir uma sociedade democrática e que progressivamente se tem tornado mais exigente e multifacetada, naturalmente continua a evoluir, no sentido de responder às múltiplas solicitações e ir ao encontro das convulsões sociais mais ou menos agitadas. O professor tem um papel preponderante a desempenhar neste processo.

## 1.4 O ser professor

O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.  
(Nias, 1986, citado por Nóvoa, 2000, p.9)

Ser professor, nos dias de hoje, tornou-se um desafio, difícil, sem dúvida, mas demasiado aliciente para haver desistências!

De acordo com a designação da UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*), existem quatro pilares que são as bases para a educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser (Delors, 1998, citado por Cardoso 2013, p.45). Naturalmente o papel do professor passará por estimular o aluno, levando-o a descobrir o prazer de compreender, conhecer e descobrir; posteriormente o aluno poderá fazer de forma autónoma. As boas práticas sociais deverão ser incentivadas, levando o aluno a respeitar todos os outros. No final, o aluno deverá tornar-se um indivíduo capaz de emitir pensamentos autónomos e críticos e formular juízos de valor.

Mas afinal o que é ser professor?

Retrocedendo aos primórdios da educação, Cardoso (2013, p.24) refere que “os primeiros educadores profissionais há mais de 2500 anos percorriam as ruas procurando os jovens a educar, em vez de esperar em escolas que os alunos com eles viessem ter”. O que nos remete para a capacidade do professor poder estimular, motivar, reconhecer e encorajar os seus alunos a ir mais longe, mesmo em condições menos favoráveis. Muitas coisas mudaram, mas outras permanecem inalteradas.

Pode considerar-se que a valorização da profissão docente em Portugal surgiu com a revisão do estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, em articulação com a regulamentação de disposições estatutárias no que se refere aos artigos 54.º e 55.º.

O Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, “desenvolve e clarifica aspectos relativos aos direitos profissionais dos docentes, nomeadamente quanto aos direitos de negociação colectiva, de participação no processo educativo, de formação e informação para o exercício da função educativa e de segurança na actividade profissional”. O governo

procura associar a valorização da carreira de docente a uma maior responsabilização, bem como a garantia de condições no que se refere ao acesso à formação contínua.

O diploma referido desenvolve e clarifica aspectos relacionados com os direitos profissionais dos docentes, de onde se destacam os direitos de negociação colectiva, e de participação no processo educativo de formação e informação.

No que se refere ao desempenho profissional, o Decreto-Lei n.º 240/ 2001, de 30 de agosto, é claro ao referir que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

De acordo com o mesmo Decreto-Lei, “o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (ponto 1 do Anexo 4).

No que diz respeito à participação na escola e à relação com a comunidade, refere por outro lado, que o docente deve exercer a sua atividade de uma forma integrada. Assim, no âmbito do disposto anterior, o professor deve perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação para a cidadania democrática. Participar na construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos curriculares, conferindo-lhes relevância educativa, bem como participar nas atividades de administração e gestão da escola, favorecendo a criação e desenvolvimento de relações mútuas de respeito.

O professor não sendo, como muito bem diz Teixeira (1993, p.5), “o centro do sistema educativo” pois, esse lugar cabe ao aluno, é uma peça fundamental para melhorar a educação e através dela modificar a comunidade envolvente.

Segundo Roldão (1998, p.1), “historicamente, o professor é herdeiro de um passado relativamente recente em que a sua identidade se definia pelo domínio de um saber encapsulado nas disciplinas escolares – de que era o principal detentor” e que por esse motivo se apresentava como portador absoluto dos conhecimentos que ministrava.

De acordo com Nóvoa (1992), o professor é o agente do agir e da ação, porque é entendido como o impulsor/instrutor de um processo em desenvolvimento onde se entrecruzam princípios e resultados.

O seu trabalho baseia-se na construção de rotinas e “práticas docentes” que conduzam os alunos à aprendizagem” (Nóvoa, 2009, p.30).

Segundo Santos (2007, p.106), “o professor (...) não pode circunscrever a sua acção à sala de aula, não se pode limitar a transmitir secamente os seus conhecimentos científicos sem mais nada (...). Ele deve, pelo contrário, (...) estar atento às necessidades educativas e pessoais do aluno, para melhor o poder acompanhar e orientar”.

Segundo Cardoso (2013, p.25), “o professor é incontestavelmente um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos. Todos nós guardamos referências de educadores que nos marcaram para toda a vida pelos seus valores de cidadania e testemunho de probidade moral e intelectual”.

Um bom professor é aquele que procura melhorar as suas competências à medida que evolui na carreira. Estes progressos fazem-se por um caminho nem sempre fácil, naturalmente a vocação pode ajudar a superar os desafios.

Existem várias teorias que referem quais os estádios que caracterizam esta evolução dos professores, uma delas, particularmente interessante é a de Ryan Kevin (1986). Assim, segundo Kevin, citado por Cardoso (2013, p.58), os estádios são os seguintes:

- Estádio 1 – O professor ingénuo (*fantasy*)

Para este tipo de professores, o êxito é ser popular, ser simpático e, eventualmente, “comprar” a simpatia dos alunos com notas generosas. Como é fácil de perceber, o êxito de um professor não pode, nem deve, ser medido pela popularidade junto dos alunos. Neste estágio, o docente não estabelece objetivos, padrões ou metas a atingir – o seu único propósito é agradar.

- Estádio 2 – O professor burocrata (*survival*)

Neste estágio, a principal preocupação do professor é manter o seu emprego. O professor sobrevivente tem por objetivo cumprir os regulamentos. Que passam por dar o programa ou cumprir os horários, por exemplo, e não tanto em aferir se os alunos atingiram os objetivos. Tal como no estágio anterior, a sua motivação é intrínseca a ele próprio. O seu foco continua a não estar nem no aluno, nem nos objetivos centrais do sistema educativo. No plano formal, cumpre. No substantivo, nem por isso.

- Estádio 3 – O professor competente (*mastery*)

Neste estágio, os professores já se caracterizam por terem uma forte proatividade consubstanciada em elevadas expectativas sobre os resultados dos alunos. São professores que procuram as melhores técnicas para cativar os alunos para o estudo e nunca desistem. Tentam, por todos os meios, manter-se atualizados. A ideia de carreira, e tudo o que isso implica, é o seu apanágio.

- Estádio 4 – O professor de excelência (*impact*)

Estes são os professores que marcam para sempre a vida de gerações de estudantes e que por isso mesmo, terão destes o seu tributo. As suas práticas de ensino são fortemente planeadas, os objetivos traçados e avaliados, a cada momento, com o necessário rigor.

A teoria, provavelmente mais importante, criada com o objetivo de estudar as tendências gerais do ciclo de vida dos professores, teve em conta a carreira e o desenvolvimento como processo. Esta teoria deve-se a Huberman (1992), que sistematizou o ciclo de vida profissional dos professores ou, o percurso profissional dos professores, em sete momentos:

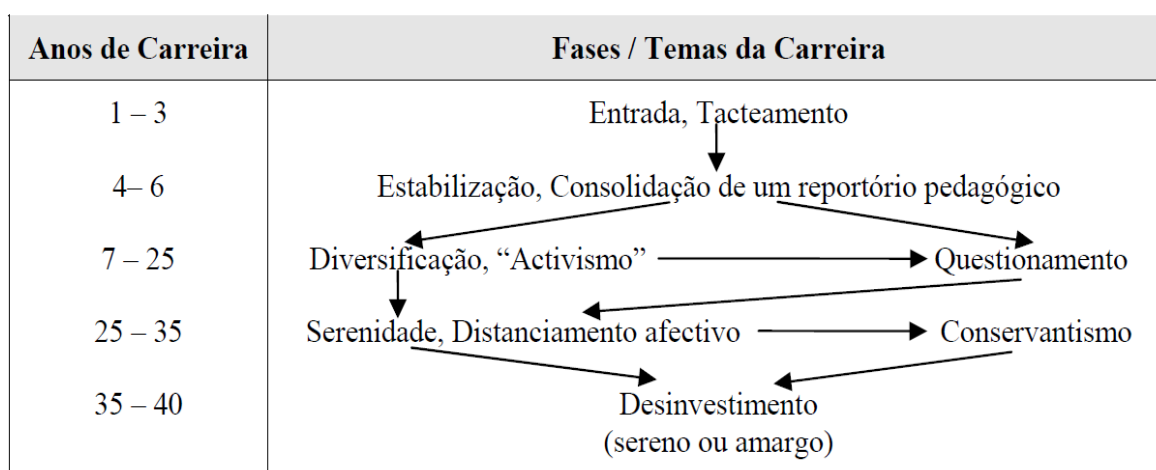
- 1) Entrada na carreira – caracterizada por dois aspetos que se inter-relacionam, sobrevivência (ligada ao choque da realidade, momento este dominado por incertezas, inseguranças e por vezes alguma angústia, isto é, onde se verifica o confronto inicial com a complexidade da situação profissional) e descoberta (entusiasmo próprio devido a estar em contacto com situações reais do ensino e aprendizagem).
- 2) Estabilização – fase em que o professor desenvolve o seu estilo próprio de ensinar, manifestando maior flexibilidade na gestão pedagógica, relativização dos insucessos, domínio da situação no plano pedagógico.
- 3) Diversificação – onde ocorre a experimentação e diversificação, maior empenho na realização de tarefas, no trabalho de equipa e investimento em novos desafios.
- 4) Pôr em questão – nesta fase ocorre o confronto com uma multiplicidade de facetas/situações da profissão, como por exemplo, a reflexão sobre a sua atuação na sala de aula, na escola, na comunidade, questionamento em relação ao seu progresso manifestado.

5) Serenidade e distanciamento afetivo – fase caracterizada pelo aumento de confiança, decréscimo do nível de ambição e investimento e distanciamento afetivo em relação aos alunos.

6) Conservadorismo - e lamentações, nesta etapa da vida do profissional de educação, poderá existir/existe por parte do professor um conjunto de atitudes negativas para com o ensino, a política educacional, para com os colegas, queixas em relação aos alunos e resistências às inovações.

7) Desinvestimento - pessoal e institucional, fase final da carreira profissional onde ocorre uma libertação do empenhamento no trabalho. Esta última fase nem sempre ocorre na trajetória profissional do professor, uma vez que alguns professores continuam a desempenhar atividades profissionais após a reforma.

O quadro seguinte sintetiza essas fases:



Quadro 1: Fases de carreira na sua correspondência com anos de carreira/temas (Huberman, 1992, p.47)

Neste ponto fica claro que a escola mudou e evoluiu, consequência das transformações históricas, sociais e políticas. A sequência de normativos induziu e procurou normalizar essa evolução. Naturalmente, o papel desempenhado pelo professor também evoluiu, procurando ir ao encontro das solicitações crescentes. A escola, como organização interativa, com uma dinâmica muito particular, necessita de uma liderança eficaz, no capítulo seguinte efetuar-se-á uma incursão ao tema da liderança, principalmente em contexto escolar, procurando destacar a influência exercida pelos líderes.





## Capítulo 2 – A liderança na escola

---

Um Líder é um vendedor de esperança  
(Napoleão Bonaparte, 1769-1821)

Como já referido, o presente trabalho consiste numa análise, sob o ponto de vista de um percurso reflexivo, tratando-se de uma busca, cujo principal objetivo é procurar compreender de que forma a liderança, sobretudo as lideranças intermédias, influencia o atual clima de escola no contexto do modelo de administração e gestão introduzido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações entretanto introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

As escolas enquanto organizações, de cariz interativo e adaptável, transformam-se continuamente e assumem uma vida própria e única, influência direta dos atores que nela intervêm continuamente.

A organização escola, como qualquer organização dinâmica, é alvo de transformações e como tal necessita de reestruturação dos seus processos produtivos.

Após alguma pesquisa, concluímos que existe uma referência constante à formação dos líderes em contexto escolar, referindo-se mesmo que a construção de uma escola de qualidade precisa de “uma forte e esclarecida liderança” (Vicente, 2004, p.138).

### 2.1. O conceito de liderança

A liderança é como a beleza: difícil de definir, mas fácil de reconhecer  
(Bennis, 1996, n.p)

O tema liderança é recorrente e de primordial importância, desde o início da humanidade, naturalmente, não o conceito em si, mas claramente, a necessidade de criar estruturas hierárquicas que permitissem exercer influência sobre indivíduos e tornassem possível o funcionamento eficaz das organizações. Assim, procurou-se efetuar uma pesquisa que permitisse compreender a abrangência do tema.

Segundo Alarcão (2010, p.138), referindo-se a Senge (1990), como “o criador do conceito de organização aprendente”, acrescenta que o dito autor identifica “cinco componentes essenciais de uma organização moderna, inovadora, que se apresenta qualificante para os seus membros” (pp.139): a liderança e o equilíbrio pessoal, a existência de modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em grupo e, o quinto, que o autor considera o mais importante, o pensamento sistémico.

- A liderança e o domínio pessoal (*personal mastery*) é entendido como a capacidade de “saber o que se quer”, de conceber o que se deseja e de ser capaz de criar situações que encorajem os membros da organização a caminhar no sentido traçado. Este componente implica não apenas uma capacidade de influenciar os outros, mas um compromisso pessoal e a capacidade de manter viva a motivação para continuar a refletir sobre o modo como as nossas ações afetam o mundo que nos rodeia.

- A existência de modelos mentais (*mental models*), estes modelos mentais refletem o modo como as ideias influenciam as ações e as decisões tomadas pela organização.

- A visão partilhada (*shared vision*), uma organização não se constrói sem uma visão partilhada. Quer isto dizer que ela implica a construção coletiva de visões para o futuro e de princípios e linhas orientadoras da sua implementação, enquadramentos do empenhamento e do sentido de responsabilidade de cada um dos seus membros.

- A aprendizagem em grupo (*team learning*), ou a capacidade de pensar em conjunto, de rentabilizar as situações de diálogo e de desenvolver um pensamento coletivo de modo a que a inteligência e a competência desenvolvidas no grupo sejam superiores à soma dos talentos individuais.

- O pensamento sistémico (*systems thinking*) é apresentado como a capacidade de se ter a visão de conjunto e de se compreenderem as interrelações das partes entre si e delas no conjunto do todo, como forma de não nos sentirmos impotentes perante a complexidade, aparentemente incompreensível, dos fenómenos. Essa competência implica a capacidade de descrevermos a nossa compreensão relativamente às forças e às relações que estruturam os comportamentos dos sistemas. Esse componente, citado como a quinta disciplina, é a chave que integra os outros quatro. Referindo-se-lhe, Senge (1990), citado por Alarcão (2010, p.140), como “a disciplina que integra as

disciplinas, fundindo-as num corpo de teoria e prática coeso”. É ele que permite aos grupos ver mais longe, para além de ultrapassar as perspetivas individuais.

As definições de liderança são inúmeras, por exemplo, segundo Delgado (2005, p.68), “a liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral”.

Segundo Kouzes (2009, p.46), “a liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós”.

Também para Maxwell (2008, p.43), “a capacidade para liderar é (...) um conjunto de competências (...) que (...) podem ser apreendidas e melhoradas”.

Identifica-se claramente liderança com capacidades e competências, mas nem por isso se torna mais fácil definir o conceito.

Cunha e Rego (2009) consideram que não é possível encontrar consenso para uma única definição de liderança. Apresentam algumas definições de liderança de vários investigadores do tema, mas consideram particularmente interessante a definição de liderança sugerida pela equipa GLOBE (*Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness*) pela sua simplicidade e por resultar da proposta de uma rede de investigadores de mais de sessenta países: A liderança é a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros” (p.20).

Por outro lado surge o conceito de liderança partilhada, referindo que o líder deve ser capaz de decidir sozinho em situações difíceis e ouvir os outros intervenientes noutras situações.

Drucker (1996, p.162) refere que

...em crise não há liderança partilhada, quando o barco está afundando o capitão não pode convocar uma reunião para ouvir as pessoas, tem de dar ordens. Esse é o segredo da liderança partilhada: saber em que situações deve agir como chefe e em que situações atuar como parceiro.

Outros autores defendem a importância da presença do líder, em situações de maior turbulência, destacando que a eficácia das organizações depende dessa intervenção.

Já para Bennis (1996, p.78), “a presença do líder é importante para a eficácia das organizações, para as frequentes turbulências e mudanças do ambiente e para a integridade das instituições”. Normalmente, o exercício de autoridade seria suficiente, em épocas de estabilidade, no entanto, num contexto de enormes e constantes transformações, a presença de uma liderança torna-se a força que incentiva e direciona o desenvolvimento das organizações.

Associado à liderança surgem as pessoas, destacando-se como componente muito importante.

Naturalmente, o conceito de liderança tem gerado alguma controvérsia, além disso é inegável a importância que a liderança tem em indivíduos e organizações.

Vários autores destacam claramente a componente humana, por exemplo, Blanchard et al. (1992, p.81) salientam também que “a liderança efectiva não é algo que se faz às pessoas mas algo que se faz com as pessoas”.

A liderança aparece regularmente conotada com influência, “a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros” (House et al., 1999, p.184).

Também para Chiavenato (2003, p.558), a liderança é “uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para consecução de um ou mais objectivos específicos”.

Ou segundo outro autor, “um processo de influenciar os outros a compreender e concordar acerca do tipo de necessidades que devem ser satisfeitas e como se devem fazer, e o processo de facilitar os esforços individual e colectivo para atingir objectivos comuns” (Yukl, 2006, p.8).

Ou ainda, uma referência clara, a que nem sempre a influência produz os resultados esperados, “uma tentativa de influência pode originar o empenhamento entusiástico de algumas pessoas em determinada situação, mas suscitar a resistência noutras pessoas ou situações” (Cunha et al., 2006, p.333).

Goleman et al. (2003, p.23), fazendo uma referência clara às emoções, referem que:

em tudo que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção – o sucesso depende da forma como o fazem. (...). Se os líderes falharem na tarefa

fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia.

Novamente, a referência aos sentimentos, Goleman et al. (2007, p.9) afirmam que:

a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas. Isto ocorre quando o líder cria ressonância, isto é, quando consegue aumentar a intensidade dos sentimentos positivos ao seu redor – a ressonância é assim um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas. No fundo, a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional.

Na perspetiva de Kouzes (2009, p.371), as competências da liderança podem ser adquiridas por todos, desde que sejam capazes de se liderarem a si próprios e acreditarem que conseguem,

é um mito que só uns quantos felizardos conseguem compreender os meandros da liderança. A liderança não é um gene ou um código secreto que as pessoas normais não conseguem decifrar. A verdade é que a liderança é um conjunto de capacidades e de habilidades que são úteis quer se esteja numa posição de poder ou na linha da frente, em Wall Street ou na baixa, em qualquer campo universitário, comunidade ou empresa. E, como qualquer capacidade, pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com a prática e as reacções, os modelos que se seguem e o treino.

Conclui-se que os líderes exibem determinados comportamentos, e desenvolvem um conjunto de competências, aparentemente ao alcance de todos, que os habilitam a liderar e alcançar os seus objetivos. Os líderes referenciados como seres emocionais, capazes de influenciar, direta ou indiretamente outros indivíduos.

## **2.2. Algumas teorias de liderança**

Sendo a liderança um dos temas mais estudados no domínio da gestão, é natural que exista uma vasta literatura sobre o tema. Acrescenta-se que a quantidade de informação encontrada foi muito vasta, pouco consensual e por vezes com ocorrência de algumas contradições. Embora recolhendo informações em diversas fontes, encontrou-se uma sistematização simples e organizada em Bilhim (2005), sendo a maioria da informação retirada da obra citada.

### **2.2.1. Teoria dos traços do líder**

A teoria dos traços da personalidade do líder foi uma das primeiras teorias a ser desenvolvida academicamente, por exemplo com Carlyle, em 1841. Esta teoria colocava um grande enfoque em algumas características ou traços que poderiam ser hereditários.

Procurou definir os traços psicológicos, sociais, físicos e intelectuais que permitiriam distinguir o líder do não líder.

Para as teorias dos traços de personalidade, um líder deve ser uma pessoa com boa aparência física, inteligente, de fácil relacionamento e decidido, para poder liderar com sucesso.

Citando Parreira (2010, p.27):

Na teoria dos traços, a liderança é encarada como algo de intrínseco ao indivíduo, faz parte da sua constituição única, nasce com ele. Ser líder é possuir esse conjunto de características desde a mais primitiva formação da personalidade, uma capacidade que ele tem e que tende a manifestar-se ao longo da sua vida, todas as situações e em que tal se propicia.

Ou seja, existiria um conjunto de características comuns a todos os líderes que os distinguiriam dos não líderes. Os líderes dotados de “traços universais” seriam eficazes em qualquer situação (Cunha & Rego, 2005, p.22).

As características eram inúmeras, por exemplo, inteligência, carisma, entusiasmo, iniciativa, autoconfiança, justiça, lealdade, organização, tolerância ao *stress* entre muitas outras. Segundo Rego (1998, p.45), “o carisma aparece como um atributo resultante do processo interactivo entre líderes e seguidores”.

A lista de traços psicológicos era de tal forma extensa, que tornava possível associar qualquer traço ao exercício da liderança. Desta forma, fica claro que as relações entre os traços e o líder não são suficientes para distinguir líderes de não-líderes e muito menos distinguir líderes eficazes de não eficazes.

Além disso, ressalta também a ideia que nem todos os portadores dos traços referidos pretendiam ser líderes, estes líderes naturais possuíam características especiais, que lhes permitiram distinguir-se dos outros, “ditos normais”.

Esta teoria não entrou em linha de conta com os chamados fatores situacionais, o que provocou o seu parcial insucesso.

### **2.2.2. Teorias comportamentalistas**

Estas teorias surgiram como tentativa de explicação às falhas da teoria anterior, visam estudar o comportamento de indivíduos em situações de chefia formal. Ou seja, concentram a sua atenção naquilo que o líder faz e não naquilo que é.

Tentam verificar aquilo que os líderes fazem, procurando isolar características fundamentais de líderes eficazes. Além disso, tornam a perspectiva mais interessante, os líderes deixam de ser considerados natos ou inatos, podendo desenvolver-se e evoluir. Nesta teoria é possível formar líderes, sabendo o que é necessário para os formar. Ou seja, seria possível elaborar um programa de formação adequado ao fim a que se destina.

Inseridas nesta teoria surgiram duas grandes linhas de investigação, uma ligada à Universidade de Ohio e outra à Universidade de Michigan.

Os estudos realizados pela Universidade de Ohio, principalmente conduzidos por Ralph Stogdill, tiveram como fundamento a identificação dos diferentes tipos de comportamento que eram associados aos líderes eficazes. Estes estudos apontam para duas dimensões consideradas fundamentais: a iniciativa da estruturação, que define o relacionamento que deverá existir entre o líder e os membros, e o estabelecimento de formas bem definidas de organização.

Dos estudos de Ohio foram identificadas duas grandes dimensões comportamentais: a consideração (comportamentos orientados para o bem-estar dos subordinados) e a estruturação (comportamentos orientados para a tarefa). A consideração representa, fundamentalmente, o tipo de relacionamento existente entre o líder e os seguidores, refletindo-se na disponibilidade do líder para os ouvir, para aceitar as suas sugestões, para conhecer e aperceber-se das suas necessidades e consequente auxílio na satisfação das mesmas, pautando sempre por um relacionamento baseado no respeito e confiança mútua. A estruturação reflete os comportamentos orientados para a execução das tarefas, tendo como principal preocupação o estabelecimento de planos, a organização do trabalho do líder e dos seus subordinados, no sentido de se atingirem os objetivos definidos.

Os estudos realizados pela Universidade de Michigan (1950-1952), aproximadamente na mesma época, identificaram as dimensões de produção e empregado e determinaram os seus efeitos, dando origem a dois estilos de liderança principais, um focalizado nas relações pessoais e outro que atribui uma elevada importância à realização das tarefas.

No estudo desenvolvido em Michigan, foram reconhecidos três tipos de comportamentos que diferenciavam os líderes eficazes dos não-eficazes (Likert, 1967):

(1) orientados para a produtividade, (2) orientados para as pessoas e (3) a liderança participativa. As duas primeiras são semelhantes às duas categorias comportamentais dos estudos de Ohio, em que na primeira se destaca uma orientação clara e acentuada na valorização dos aspetos pessoais e humanos dos colaboradores e na segunda uma preocupação relativamente à realização das tarefas e aumento do desempenho e performance. A terceira categoria reflete o grau de envolvimento e participação dos subordinados na tomada das decisões.

As imensas pesquisas efetuadas segundo uma abordagem comportamental deram origem ao surgimento de teorias consideradas universais, segundo as quais o mesmo estilo de liderança é eficaz em todas as situações (Rego, 1998).

Ainda inserida nas teorias comportamentalistas, surge a chamada grelha de gestão, desenvolvida por Blake e Mouton (1964), baseia-se nos estilos de preocupação com as pessoas e com a produção, que representam, essencialmente as duas dimensões da Universidade de Michigan.

### **2.2.3. Teorias da contingência**

Estas teorias realçam os fatores situacionais e contingenciais na ação e percepção do líder. Ou seja, a liderança não depende tão somente de traços do líder, ou dos seus comportamentos.

De acordo com Chiavenato (2005, p.364), “os traços e comportamentos actuam em conjunto com as contingências situacionais para determinar os resultados do líder”.

A seguir, apresentam-se as seis variáveis situacionais, mais importantes, influenciadoras das teorias da contingência, de acordo com Bilhim (2005, pp.347-355):

- **Contínuo autocrático-democrático:** oscila entre dois extremos, num extremo o líder partilha totalmente o seu poder de decisão com os subordinados. No outro extremo, o líder toma a decisão e comunica-a aos subordinados. Estão integradas uma série de posições intermédias situadas entre os dois extremos. Num extremo, o líder partilha totalmente o seu poder de decisão com os subordinados, permitindo que cada um tenha voz com igual peso. No outro extremo, o líder toma a decisão, comunica-a aos subordinados, e espera que eles a cumpram. Entre os dois extremos existe um conjunto de estilos de liderança.



Na figura 1, podem ver-se os diversos estilos situados entre os dois extremos.

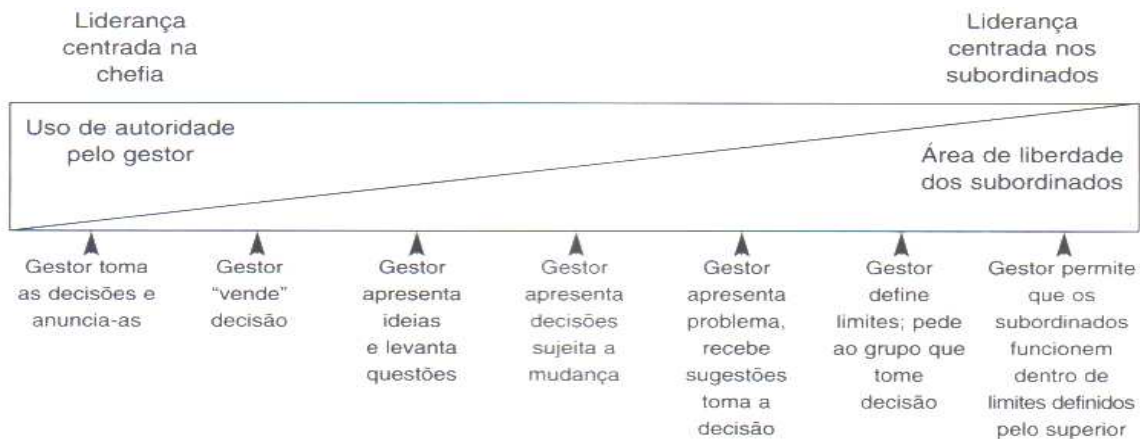


Figura 1: Estilos de liderança (Bilhim, 2005, p.347)

Concluí-se, numa abordagem contingencial, que nem o estilo democrático, nem o autocrático são eficazes em todas as situações.

- **Modelo de Fiedler:** este modelo postula que a eficácia dos grupos depende da adequação da relação entre o estilo de interação do líder com os subordinados, e do grau em que a situação permite o seu controlo e influência. Para Fiedler há três variáveis principais que determinam se uma situação é favorável, ou desfavorável ao líder. A saber: as relações pessoais com os membros do grupo; o grau de estruturação da tarefa atribuída ao grupo; o poder e a autoridade proporcionados pela posição do líder.

- **Teoria situacional de Hersey-Blanchard:** este deve ser o modelo de liderança mais largamente praticado. De acordo com a liderança situacional, não existe um único e melhor modo de influenciar as pessoas. O estilo de liderança, que se deve adotar com os indivíduos ou grupos, depende do nível de maturidade das pessoas que o líder deseja influenciar.

- **Teoria da troca líder-membro:** segundo esta teoria, o líder estabelece, sempre, uma relação mais próxima com um pequeno grupo dos seus subordinados, este pequeno grupo recebe mais atenção do líder, é provável que receba mais privilégios, e é conhecido como "*in group*". Os outros são "*out group*". Esta teoria afirma, também, que os subordinados que pertencem ao *in group* mostram maiores taxas de realização, menos saídas e maior satisfação com o seu superior.

- **Teoria condutora de objetivo:** esta teoria retira os seus elementos chave dos estudos da Universidade de Ohio, e parte do pressuposto de que o comportamento do líder é aceite pelos subordinados, na medida em que eles possam ver isso como fonte da sua imediata ou futura satisfação. A investigação feita sobre este modelo confere suficiente prova empírica e valida a lógica subjacente à mesma, de que a realização e satisfação dos colaboradores aumentam quando o líder compensa as carências destes ou do trabalho.

- **Modelo do líder-participação:** este modelo apresenta um conjunto de regras para determinar a forma e a quantidade de participação, em diferentes situações, a ter em conta na decisão. O modelo relaciona, assim, o comportamento de liderança e participação na tomada de decisão.

Hoje está demonstrado que há variáveis independentes – atitudes, personalidade, capacidade e normas de grupo –, que influenciam o comportamento dos indivíduos na organização, relativamente ao grau da sua satisfação e à quantidade e qualidade da sua realização.

#### **2.2.4. Teorias implícitas da liderança**

Trata-se de um regresso aos traços do líder, surge nos anos oitenta pela mão de diversos investigadores.

Estas teorias realçam a integração de diversas variáveis de liderança. Nestas teorias, destacam-se duas, de particular importância Bilhim (2005, pp.355, 356):

- **Teoria da atribuição da liderança:** esta teoria tenta compreender as pessoas fora de uma estrutura de causa e efeito. No contexto da liderança, a teoria da atribuição postula que aquela é, apenas, uma atribuição que as pessoas fazem acerca de outro indivíduo. Ora, usando a estrutura da teoria da atribuição, os investigadores descobriram que as pessoas caracterizam os seus líderes com traços tais como: inteligência, personalidade ousadia, aptidão verbal forte, agressividade, compreensão e engenho.

- **Teoria da liderança carismática:** esta teoria é um prolongamento da teoria da atribuição, e parte do pressuposto de que os seguidores atribuem a outro capacidades extraordinárias ou heróicas, quando lhe observam certos comportamentos.

Os estudos procuraram identificar os comportamentos que diferenciam o líder carismático do não carismático, concluindo que há dois tipos de líder, o líder transaccional, que guia, ou motiva, os seus seguidores na direcção das metas estabelecidas e o líder transformacional, que inspira cada um a transcender os seus interesses para bem da organização.

Destaca-se que a liderança carismática, parece ser, particularmente necessária quando existe no trabalho uma componente ideológica forte. Também não se pode ignorar o efeito nefasto das lideranças carismáticas, em matéria de direitos, liberdades e garantias dos cidadãos.

#### **2.2.5. Liderança transformacional e liderança transaccional**

A liderança transformacional é o “processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus auto-interesses (...) em prol dos objectivos da organização (...), conseguindo obter o seu empenho e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos” (Cunha et al., 2006, p.371).

Ainda segundo Rego (2007), a ideia sai reforçada, a liderança transformacional é uma liderança exercida por indivíduos que introduzem mudanças significativas na sociedade e é profundamente influenciada pela personalidade do líder. Assim, pode ser definida como o processo através do qual os líderes conseguem o empenhamento dos liderados para a concretização dos objectivos da organização, levando-os a ultrapassar os seus interesses.

Valores como a honestidade, a responsabilidade, a honra e a reciprocidade determinam a acção dos líderes, geradora do empenhamento e do desempenho elevado dos seguidores, porque inspiram, motivam, valorizam e reconhecem o seu contributo na realização das metas da organização.

Na liderança transaccional, Avolio et al. (1991) sugeriram que este tipo de liderança está centrada em formas de gerir o *status quo* e manter as operações realizadas no dia-a-dia dos negócios. Em contrapartida, não é dada a atenção devida à identificação dos caminhos que a organização deve seguir e à determinação de como os trabalhadores podem exercer as suas funções tendo em vista os objectivos, o que caso se verificasse aumentaria a sua produtividade em consonância com os objectivos e consequentemente aumentava a rendibilidade da organização.

Vários estudos indicam que a liderança transacional, a partir do início dos anos 90 é o método de liderança mais observado nas organizações (Avolio et al., 1991; Seltzer, 1990). A atenção da liderança eficaz iniciou uma mutação, no sentido em que já não é necessário que os líderes procedam a avaliações constantes, a um controlo rigoroso do trabalho e assegurar que a pessoa mais eficaz desempenhou as suas funções da forma mais eficiente. Nesta nova era os líderes precisam de um envolvimento ativo dos seguidores para alcançar os objetivos da organização.

Também Nye (2009, p.90) é de opinião que “os líderes transacionais criam incentivos concretos com vista a influenciarem o comportamento dos seguidores e “estabelecem regras que associam o “trabalho a recompensas”. Deste modo, “a liderança transacional envolve apenas uma relação de intercâmbio entre líderes e seguidores (Chiavenato, 2005, p.374).

Atualmente, os processos de liderança mais comumente observados são um misto de liderança transformacional e liderança transacional, esta temática será novamente abordada no contexto das lideranças escolares.

### **2.3. O processo de liderança na escola**

Nesta área podemos considerar que Portugal tem, ainda, uma cultura de liderança escolar muito débil, ou, por outras palavras, trata-se de um fenómeno ainda pouco explorado.

Apesar de alguns estudos já realizados, Sanches (1988, p.49) refere “o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido”.

Segundo Costa et al. (2013, p.84):

em Portugal, não obstante alguns trabalhos de investigação prévios, só no princípio da década de 90 se assiste a um aumento considerável da investigação e da produção científica ao nível da administração educacional (Barroso, 2002) e apenas no início do século XXI emergem, de forma mais consistente, estudos que focam direta e/ou especificamente a liderança educacional.

Na sequência de estudos efetuados sobre liderança escolar, surgem conceitos como o novo paradigma de escola.

De acordo com Cardoso (2013, pp.264,265), a organização Empresários Pela Inclusão Social (EPIS), no seu manual “Escolas de Futuro, 130 práticas de Escolas Portuguesas”, chegou a várias conclusões sobre aquilo que podemos chamar um novo paradigma de escola.



Figura 2: Novo paradigma de escola (Cardoso, 2013, p.265)

Este novo paradigma de escola assume três vertentes distintas:

- Liderança forte – Existe uma relação clara e muito forte entre o desempenho global de uma escola e a qualidade da sua liderança. Aconselham o Ministério da Educação a assumir um papel-chave na formação, treino e aperfeiçoamento das equipas de gestão das escolas, nomeadamente quanto a:
- Pensamento estratégico, planeamento *accountability* e prestação de contas, gestão de projetos e inovação;
- Gestão e motivação de equipas, influência positiva, gestão de conflitos, comunicação interna e externa, angariação e gestão de parcerias.

Citado pela mesma fonte, o relatório TALIS 2008 (*Teaching and Learning International Survey*) indicava para o caso português como lacuna uma “fraca cultura na liderança escolar”, além de estruturas fracas para a avaliação.

Como assinala Almeida (2005, p.85), “as relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa do controlo burocrático”.

Convém, no entanto, ter presente, segundo Lima (1998, p.81), “que isso não significa que a nível escolar não se tenham já dado passos importantes nessa direcção”. O autor, referindo-se à dinâmica que em algumas escolas tem permitido construir janelas de oportunidade no sentido da afirmação informal da autonomia, considera “a consagração política e a legalização da(s) autonomia(s), quando ocorrerem, assumirão em certos casos um carácter retrospectivo face às práticas sociais”.

Como reconhece Azevedo (2002, pp.7,8):

uma coisa parece evidente: os cidadãos (de modos variados e até contraditórios) são cada vez mais exigentes com o desempenho das escolas, não só porque estas são instituições sociais imprescindíveis e crescentemente valorizadas pelas sociedades, mas também porque os seus custos, cada vez mais elevados, sobrecarregam os mesmos cidadãos com impostos que os penalizam. Para directores de escolas, dirigentes de órgãos intermédios e professores, em geral, esta não pode ser uma problemática estranha.

Alvarez (1998), citado por Pina (2003, pp.47,48), identifica três tipos de razões para justificar a importância que vem assumindo a questão da liderança no contexto da melhoria da qualidade da educação: sociológicas, psicológicas e profissionais.

Relativamente às primeiras, não existe qualquer grupo humano que possa funcionar de forma eficaz sem qualquer tipo de liderança, formal ou institucional, ocasional ou informal.

Quanto às segundas, sublinha a necessidade de um líder que harmonize os objetivos organizacionais com a pluralidade de interesses em presença, de forma a garantir a sobrevivência da própria organização.

Relativamente às terceiras, trata-se de responder com eficácia aos “clientes”, o que só se consegue com uma liderança que descentre a preocupação do grupo dos seus próprios interesses para os dos usuários. Assim como mobilizando o grupo para superar objetivos, às vezes à custa da sua própria comodidade e sacrificando interesses adquiridos.

De acordo com Alarcão (2010, pp.141,142), existem quatro princípios, em relação à liderança de uma escola que se quer democrática, participada e cultivadora do caráter de cada um, tendo em conta a opinião de Sanches (1996).

O primeiro princípio – a liderança deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera. Esta afirmação não nega aos líderes a capacidade e até a exigência de terem uma ideia para a escola, mas tem de ser uma ideia discutida e partilhada.

O segundo princípio – a liderança deve promover o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes atores.

O terceiro princípio – assenta na capacidade de questionamento e pode exprimir-se como: a liderança implica um espírito crítico, aberto a novas ideias e criatividade.

O quarto princípio – a liderança pressupõe a capacidade de se deixar liderar.

No que diz respeito a este quarto princípio, Alarcão (2010, p.141) refere que

nas escolas, como organizações democráticas e participadas, há que admitir que a liderança pode surgir de outros sectores ou actores que não apenas os que se situam nos níveis directivos de topo. Não se trata de admitir só a liderança das estruturas de gestão intermédia (que efectivamente deve existir), mas o reconhecimento de que ideias e projectos interessantes emergem muitas vezes de professores ou grupos de professores e influenciam as decisões de topo.

A liderança escolar ainda é um caso complexo, porque é uma função, que envolve pessoas, seres humanos, e tudo aquilo que eles transportam para dentro da organização, desde os seus sonhos, objetivos e aptidões. Seguindo esta ordem de ideias, Sergiovanni (2004, p.120) refere que “a liderança escolar deve estar direccionada para o estabelecimento de ligações morais mútuas entre os pais, professores e alunos, bem como às suas responsabilidades de acordo com a definição dada pelos seus propósitos partilhados”. É neste contexto que são criadas relações entre si, no sentido de atingir os objetivos propostos.

Naturalmente, este aspeto da liderança das escolas torna-se um elemento crucial para que se possam criar as condições para que todos os intervenientes no processo educativo possam dar o seu melhor e efetivamente ter um desempenho de qualidade.

### 2.3.1. O papel do líder na escola

Os conceitos de liderança, ou de líder, são relativamente recentes no nosso país, segundo Silva (2010, p.71), “em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (*management*) do que de um exercício assumido de liderança (*leadership*)”.

Na liderança escolar, o líder exerce um papel fundamental, liderando para que todos os colaboradores ou intervenientes na organização caminhem na mesma direção.

Em todas as organizações os líderes têm objetivos próprios e uma visão do que pretendem para a organização. Neste sentido, todos os líderes devem “trabalhar para tornar as suas visões realidade e isto está dependente do modo como conseguem vender as suas visões aos outros” (Sergiovanni, 2004, p.119).

Normalmente, as figuras de liderança intermédia, nos agrupamentos de escolas, assumem a designação de coordenadores: coordenador de departamento, coordenador dos apoios educativos, coordenador da equipa de educação especial, coordenador dos diretores de turma, coordenador de grupo disciplinar, coordenador de estabelecimento, entre outros.

Segundo Hoz (1987, p.93), a complexidade das organizações educativas leva a que elas se organizem sob o princípio da coordenação. Segundo o autor, o objetivo principal do princípio da coordenação é equilibrar toda a organização de forma a atuar de modo coerente numa direção determinada. Contudo, os autores revelam que, apesar da necessária convergência de esforços para finalidades comuns, poderá e deverá haver diferenças na atuação dos distintos órgãos.

Conforme já referido, a escola é composta por outros atores, para além dos professores e alunos. Também existem os técnicos operacionais, anteriormente designados auxiliares de ação educativa, e os técnicos administrativos. Nestes grupos também existe uma liderança que exerce influências na organização escolar.

Desta forma, podemos dizer que a escola ou organização escolar “está organizada e articulada mediante núcleos com diferentes poderes” (Guerra, 2002, p.56).

Com a existência de mais do que uma liderança nas organizações escolares, estas por vezes podem funcionar como lideranças informais ou contra-lideranças à liderança



formal da organização. Naturalmente, isto reforça a ideia da multiplicidade de atores e do efeito da sua atuação conjunta.

Mas afinal, quais as características esperadas num líder escolar? Que tipo de líderes têm as nossas escolas?

Num estudo realizado por Castanheira (2007, p.150), concluiu-se que “os comportamentos de liderança mais frequentemente observados nos noventa e cinco presidentes dos conselhos executivos são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional”.

De seguida, apresenta-se um quadro síntese, das características do líder transaccional por oposição ao líder transformacional:

<b>Líder Transaccional</b>	<b>Líder Transformacional</b>
Tem o foco nas tarefas administrativas	Identifica valores comuns
É zeloso	É comprometido
Usa a negociação para alcançar as metas	Inspira os outros com a visão
Valores partilhados não são identificados	Tem uma visão a longo prazo
Examina as causas	Busca os efeitos
Usa recompensa por contingência	Delega o poder

Quadro 2: Líder transaccional e líder transformacional (adaptado de Marquis, 2005, p.39)

Pode afirmar-se que o líder transformacional motiva os seguidores de modo a que possam “esquecer” os interesses pessoais e trabalhem para um bem comum. Parreira (2005, p.185) afirma que “os líderes transformacionais motivam os subordinados a fazer mais do que originariamente esperavam realizar”.

Com alguns autores, surge a noção de liderança sustentável (Hargreaves, 2007, pp.76-79), onde defendem, claramente, a necessidade de se atender a uma verdadeira aprendizagem e não à conveniência dos resultados escolares imediatos.

Hargreaves (2007, p.77) refere que a liderança escolar deve estar assente na aprendizagem, na medida em que a liderança sustentável deve promover a aprendizagem, colocando-a à frente de tudo.

Neste sentido, segundo o referido autor, os líderes devem:

- Ser advogados e defensores apaixonados de uma aprendizagem profunda e ampla para todos os alunos;
- Empenhar-se em melhorar as antigas competências básicas da literacia e da matemática, mas sem que a concentração nesses aspectos leve a excluir tudo o resto: isto é, abraçando também as novas competências básicas da criatividade; da comunicação escrita, oral e visual; envolvimento com novas tecnologias; da compreensão e da capacidade de se trabalhar com diferenças sociais e culturais e da consciencialização e empenhamento na sustentabilidade ambiental;
- Dar prioridade à aprendizagem e não à testagem, para que a melhoria dos resultados seja assente numa aprendizagem autêntica e produtiva;
- Fazer da aprendizagem a prioridade das prioridades;
- Tornar-se conhecedor das questões da aprendizagem;
- Fazer com que a aprendizagem seja transparente entre os educadores de uma escola; tornar-se testemunha omnipresente da aprendizagem;
- Demonstrar uma liderança assente em evidências, através da promoção de uma inquirição ativa sobre a aprendizagem;
- Promover uma avaliação para a aprendizagem, de forma a que a avaliação diagnóstica estimule o aluno a aprender;
- Envolver os alunos em discussões e em decisões sobre a sua própria aprendizagem;
- Envolver mais os pais na aprendizagem dos filhos;
- Servir de modelo de uma aprendizagem adulta profunda e ampla;
- Criar as condições emocionais para que a aprendizagem ocorra cultivando ativamente uma literacia emocional entre alunos e docentes, para que possam trabalhar mais eficazmente com as pessoas com quem convivem.

Em suma, lideranças feitas por pessoas e para pessoas!

Esta, já citada, dimensão humana que ocorre com uma tão grande diversidade de atores, não permite tirar conclusões claras, na prática todas as lideranças podem resultar, se estiverem conjugados vários fatores de forma aleatória.



## **Capítulo 3 – O diretor de turma**

---

Atualmente, o diretor de turma tem um papel de relevo nas estruturas de coordenação intermédia. O diretor de turma assume uma multiplicidade de funções com particular relevância na área da coordenação pedagógica dos professores do conselho de turma, assegurando aos professores da turma todos os meios necessários ao desempenho das atividades, nomeadamente, orientação e todos os documentos relevantes para o normal funcionamento da turma, enquanto estrutura.

Naturalmente, a função mais visível do diretor de turma visa principalmente a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, desenvolvimento pessoal, social, bem como a sua plena integração em todo o ambiente escolar.

Como função inerente ao desenvolvimento integral dos alunos, cabe ao diretor de turma assegurar uma comunicação eficaz entre a escola e a família e em última instância com a comunidade envolvente.

### **3.1. O enquadramento histórico do papel do diretor de turma**

Não se tratando de um estudo exaustivo, pretende-se apresentar a evolução do papel do diretor de turma.

A evolução política, social, económica e cultural, provocou inúmeras alterações no sistema educativo português. Foram várias as designações atribuídas ao orientador educativo dos alunos: diretor de classe, diretor de ciclo e diretor de turma, e que passaram, naturalmente, pela coordenação de diferentes estruturas pedagógicas: conselho de classe, conselho escolar, conselho de turma, conselho de diretores de turma. Operam-se também mudanças a nível normativo, conduzindo a mudanças organizacionais.

De seguida, apresentar-se-á, de modo sucinto, a evolução cronológica do papel de diretor de turma.

#### **3.1.1. O diretor de classe**

Historicamente, considera-se terem ocorrido alterações significativas, no sistema de ensino português, no final do século XIX. A Reforma do Ensino Liceal de 1895,

também conhecida pela reforma de Jaime Moniz, regulamentada pelos Decretos n.º 1 e 2, de 22 de dezembro de 1894, introduziu como inovações mais significativas, o regime de classes, em substituição do regime de disciplinas.

O Decreto de 14 de agosto de 1895 institui o cargo de diretor de classe, que segundo alguns autores, pode ser considerado o precursor do cargo de diretor de turma (Castro, 1995; Sá, 1997).

A progressiva massificação do ensino e a dimensão social da educação acabam por criar grupos relativamente homogêneos de alunos, pelo menos em termos de faixa etária, que frequentam o mesmo ano de escolaridade. Por sua vez, os conhecimentos passaram a ser lecionados por disciplinas e por cada professor. Estava-se perante o regime de classe que, segundo Barroso (1991, p.60), se transformou “não só numa estrutura curricular mas também no agrupamento de base de alunos e professores”. Surge então uma necessidade de articular e coordenar os professores de uma mesma classe e das várias disciplinas, claramente o diretor de classe vai desempenhar esse papel.

Segundo Sá (1997, p.25), “a coordenação do ensino e dos professores ganha relevância organizacional a partir do momento em que, por um lado, se torna necessário ensinar a vários alunos em simultâneo e, por outro, a especialização dos saberes obriga a que um mesmo grupo de alunos seja submetido à acção de vários professores”.

Note-se que este diretor de classe era nomeado pelo governo, sob proposta do reitor, sendo escolhido entre os professores da classe. Naturalmente, alguns aspetos mais formais relacionados com o exercício de funções do referido diretor de classe, não eram do agrado de todos, pois acabaram por instituir novas relações de poder, dentro da organização escolar. Este parente afastado, do diretor de turma atual, evoluiu, embora muito lentamente.

### **3.1.2. O diretor de ciclo**

Este cargo surge em 1936, como consequência da Reforma do Ensino Liceal do Ministro Carneiro Pacheco. O cargo de diretor de classe é substituído pelo de diretor de ciclo, este diretor é nomeado pelo ministro sob proposta do reitor. O diretor de ciclo preside ao conselho de professores, que ocorre uma vez por mês, para analisar o comportamento e aproveitamento dos alunos. Esse professor teria de possuir a “maior capacidade educadora” (Decreto-Lei n.º 27:084, de 14 de outubro de 1936).

Segundo Barroso (1991, p.60), a criação deste cargo de diretor de ciclo traduz uma rutura na conceção de classe como unidade pedagógica. O número de alunos aumentou e ocorre o desdobramento de classes em turmas. Não havia articulação pedagógica este tipo de diretor tinha a seu cargo um ciclo de estudos, tornando-se impossível conhecer todos os alunos. Esta relação de extrema impessoalidade, deixa claro que o principal papel, deste diretor de ciclo, é o de fiscalizar e penalizar as ações e comportamentos dos alunos que se revelassem contra o regime vigente.

Em 1947 e 1948 ocorrem as chamadas Reformas de Pires de Lima.

A estrutura de gestão pedagógica intermédia não sofre alterações, portanto, mantêm-se os diretores de ciclo e continuam a exercer o mesmo tipo de autoridade distante, repressiva e com funções de fiscalização. As atribuições do diretor de ciclo continuam a ser as mesmas, passando também a ter o controlo das faltas dos alunos, sua justificação e comunicação aos encarregados de educação, ou seja, questões meramente burocráticas. A nomeação continua da mesma forma, são nomeados pelo governo, sob proposta do reitor, de acordo com Barroso (1991).

### **3.1.3. O diretor de turma**

O cargo de diretor de turma surge em 1968. Regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 48572, de 9 de setembro de 1968, resultante da aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Retirado do artigo 144º do Decreto-Lei n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968: “Haverá para cada turma um diretor de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar (...), apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias” .

O artigo 115.º do Decreto-Lei n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968, define pormenorizadamente as competências do diretor de turma, a saber:

- presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar, quando não estiver presente autoridade superior; apreciar os problemas educativos e disciplinares dos alunos e assegurar os contatos com a família;
- assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas;

- requisitar o material didático necessário para os diferentes grupos de disciplinas e velar pela sua utilização;
- propor ao diretor ou, por seu intermédio, à Direção de Serviços do Ciclo Preparatório o que lhe afigure de utilidade para o ensino e ação educativa dos alunos;

O cargo é de aceitação obrigatória e a cada diretor de turma, designado pelo diretor da escola, preferencialmente de entre os professores das turmas respetivas, é atribuída uma gratificação mensal ao longo de todo o ano escolar, podendo cada professor assumir, no máximo, a direção de quatro turmas (Decreto-Lei n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968).

Os conselhos de turma reúnem sob a presidência do diretor de turma, tendo em vista estudar os elementos respeitantes à observação e orientação dos alunos e relações com o meio escolar; indicar os alunos para os quais se torna aconselhável a frequência das aulas de recuperação e as disciplinas respetivas e proceder à avaliação do comportamento e aproveitamento dos alunos, no termo de cada período escolar.

Todas as atribuições dos diretores de turma referidas anteriormente ainda constam, nos dias de hoje, dos normativos regulamentares do funcionamento dos conselhos pedagógicos e seus órgãos e estruturas de apoio, mantendo-se a turma como “unidade nuclear do processo de ensino, estrutura elementar de onde tudo deve partir e para onde tudo deve irradiar” (Lima, 1986, p.9, citado por Castro, 1995, p.47).

Este cargo de diretor de turma é posteriormente ampliado e passa também a ser aplicado ao ensino Liceal e Técnico.

Em 1973, pelo Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de março de 1973, “o cargo de director de turma já existente no ensino preparatório é extensivo ao ensino liceal e técnico” (artigo 4.º, ponto 1), competindo “ao director de turma presidir aos conselhos de turma, apreciar os problemas educativos e disciplinares dos alunos e assegurar os contactos com as famílias” (artigo 4.º, ponto 2).

Desde então, até à atualidade, o papel a desempenhar pelo diretor de turma sofreu alguns acréscimos ao desempenho. Destacar-se-ão a seguir os normativos mais importantes e que se refletiram diretamente no desempenho dos diretores de turma.

- Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro de 1977 – referência à figura do diretor de turma e às suas atribuições. O ponto 7.3.1. é o único que faz referência às atribuições



desta figura de gestão intermédia. As áreas de intervenção do diretor de turma surgem agrupadas em três níveis: articulação com o conselho executivo e conselho pedagógico; articulação com os alunos e ligação com os encarregados de educação.

Nada é referido quanto ao processo de designação e aos requisitos para o exercício deste cargo.

Esta portaria cria a figura dos representantes dos diretores de turma, eleitos no início do ano letivo de entre os diretores de turma em exercício.

- O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio de 1998 – atribui-se ao diretor de turma a função de coordenar o desenvolvimento do “plano de trabalho da turma”, o qual devia “integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família” (artigo 36.º).

- O Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho de 2001 (Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico) que substitui o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho de 1992, e demais legislação subsequente sobre a mesma matéria, explicita a atuação do diretor de turma nesta matéria, a saber :

- responsabiliza o diretor de turma pela organização do dossier individual do aluno (parte I) – registo sistemático do seu percurso escolar que o acompanha ao longo de todo o ensino básico.

- no processo de avaliação (parte II): no tocante à avaliação formativa, o diretor de turma deve propor ao órgão de direção executiva “os recursos educativos com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos”; no que concerne à avaliação sumativa, o diretor de turma “... deve coordenar o processo de tomada de decisões ... e garantir a sua natureza globalizante”.

- O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008, que estipula que a figura do diretor de turma é designado pelo diretor mas não clarifica que critérios são usados para tal, elencando apenas o de ser professor da turma e do quadro da escola, o que remete para esta, a definição de critérios pedagógicos para se proceder à designação do diretor de turma. Verifica-se na prática que muitos são os diretores de turma que possuem pouca experiência enquanto professores, pelo que o coordenador dos diretores de turma

assume um papel crucial no seu acompanhamento e orientação a nível pedagógico e organizativo.

- Ainda mais recentemente com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de agosto, o diretor de turma viu as suas responsabilidades serem substancialmente acrescidas em matéria de acompanhamento do percurso educativo dos alunos, matéria na qual a educação especial naturalmente se integra. Citamos, a propósito, a co-responsabilidade do diretor de turma na elaboração do programa educativo individual (PEI) a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais que lhe é imputada no n.º 2 do seu artigo 10º: “nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação (...)”. Do mesmo modo, são-lhe atribuídas responsabilidades em matérias de coordenação e de acompanhamento e avaliação do PEI, nos termos definidos nos artigos 11º e 12º do citado diploma.

Em síntese, e de acordo com a legislação em vigor, o diretor de turma é uma figura de gestão intermédia com várias responsabilidades específicas, das quais se destacam:

- Coordenação do conjunto dos professores da turma (linhas orientadoras dos planos a desenvolver e, transmissão de orientações vindas do conselho pedagógico);
- Promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos;
- Promoção da correta integração dos alunos no ambiente escolar;
- Estimulação de um maior envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos;
- Favorecimento e estimulação do relacionamento entre a Escola e o Encarregado de Educação/Comunidade, liderando os projetos interdisciplinares e interescolas;
- Estabelecimento da ligação entre o conselho de turma, o conselho pedagógico e outros;
- Dinamizar o envolvimento e a participação ativa dos pais e encarregados de educação em processos de decisão (Plano Anual de Atividades, por exemplo).

Em suma, o diretor de turma desempenha funções de coordenação, divulgação, articulação, mediação, colaboração, entre outras, junto dos alunos, professores, encarregados de educação e todos os restantes atores intervenientes no processo educativo.

Naturalmente, estão bem patentes duas funções inerentes ao desempenho do cargo de diretor de turma, uma função relacionada com a docência e claramente uma função relacionada com a gestão. Estas áreas de intervenção são indissociáveis, e portanto, o diretor de turma, além de professor, exerce funções de gestor de nível intermédio.

Face à posição estratégica que ocupa em relação a outros atores educativos (alunos, professores, pais e encarregados de educação), o diretor de turma assume uma particular relevância no seio da organização escolar como coordenador de todo um processo de socialização e estimulação dos seus alunos, contribuindo, claramente, para a sua formação integral; bem como coordenador do trabalho dos professores da turma, mobilizando-os para a construção de um projeto curricular de turma, numa perspetiva de desenvolvimento integral de todos e cada um dos alunos.

### **3.2. O perfil do diretor de turma**

Pode considerar-se que em termos normativos, a definição do perfil de diretor de turma é vaga e algo indefinida, efetivamente, no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, apenas se diz que o diretor de turma deve ser designado, pela direção executiva, “de entre os professores da turma, sempre que possível, profissionalizado”. De lá para cá não se produziram novos normativos que especificassem o perfil citado.

No entanto, após a apresentação da evolução do papel do diretor de turma, surgem naturalmente questões às quais nem sempre é fácil responder: todos podem ser diretores de turma? Que qualidades deverá possuir um bom diretor de turma? Ou será necessário possuir formação específica para ser diretor de turma? No sentido de encontrar algumas respostas, independentemente de não estar estabelecido, formalmente um perfil, recorreremos a um estudo realizado por Sá.

Num estudo por si realizado, Sá (1996, pp.152,153) concluiu que “as qualidades pessoais” do diretor de turma constituem o fator considerado mais relevante para o “bom desempenho do cargo”, a grande distância, por exemplo, da “formação especializada”. Enquanto 78,5 % dos professores incluem o primeiro fator entre os três

que consideram mais relevantes, apenas 41% incluem a formação especializada para o exercício do cargo dentro desse grupo. A “regular participação dos pais” surge como o segundo fator mais valorizado para o bom desempenho do diretor de turma. Os 33,9% docentes que se inclinaram pelo item - “maior consciência profissional dos professores”- deixam transparecer alguma crítica ao desempenho profissional dos pares. Apenas 8,9% dos professores integraram a “articulação entre o desempenho do cargo e a progressão na carreira” nas três condições mais relevantes, o que pode indiciar a pouca receptividade em relação à eventual profissionalização do cargo de diretor de turma. A redução da carga letiva do diretor de turma, apesar de reclamada de forma quase unânime, não aparece fortemente ligada ao bom desempenho do diretor de turma e menos relevante ainda é a redução do número de alunos por turma. Para este autor, estes dados, no essencial, suportam a ideia de que o “diretor de turma não se faz”, que o “bom diretor de turma” é aquele que é um líder natural e que o que verdadeiramente conta são “as qualidades pessoais”, traduzidas na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação e na sensibilidade para tratar de assuntos delicados.

O mesmo estudo revela ainda que mais de metade dos professores da amostra utilizada, que na altura eram ou já tinham sido diretores de turma, considerava que a necessidade de “completar o horário” era uma das razões mais plausíveis para terem sido nomeados para o exercício do cargo, o que leva o autor a concluir que os constrangimentos com que os conselhos diretivos se debatiam no momento de selecionar os diretores de turma, pressionavam-nos no sentido de optarem por soluções pragmáticas.

As conclusões prováveis deste estudo revelam que todos podem ser diretores de turma, desde que possuam as qualidades pessoais necessárias. Além disso, fica claro que a formação especializada pode ser útil, mas como fator adicional. Faz todo o sentido que a regular participação dos pais seja um fator muito importante como valorização do desempenho do diretor de turma.

A importância da colaboração entre a escola e a família, através do diretor de turma, será desenvolvida no ponto seguinte.

### **3.3. O diretor de turma e a colaboração Escola – Família**

O diretor de turma funciona como um interlocutor privilegiado entre a escola e a família, uma vez que estabelece relações diretas com o aluno e os respectivos encarregados de educação, que de um modo geral são os pais.

Os papéis da família, da escola e da comunidade no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças têm sido vistos de forma diferente ao longo dos tempos. Segundo Diogo (1998), citado por Zenhas (2006, p.20), registam-se as etapas seguintes de evolução na análise da influência exercida pelas instituições citadas:

- (1) A escola e a família são instituições com objetivos e práticas diferentes exercendo influências separadas sobre as crianças. Apenas comunicam quando existem problemas que o requerem. O autor aponta como referência desta corrente Parsons (1959) e Waller (1932).
- (2) A família, a escola e a comunidade articulam-se de forma sequencial. A família tem a obrigação de preparar a criança para a escola, visto que lhe cabe acompanhá-la nos primeiros anos de vida, que são determinantes para o seu sucesso futuro. A partir da entrada na escola, passa a ser esta instituição a responsável pela educação da criança e do jovem, até à idade em que possa ser ele a assumir a responsabilidade pela sua formação. Como referência desta corrente, o autor aponta Freud (1937) e Piaget e Inhelder (1969).
- (3) No modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), a família, a escola e a comunidade são representadas por círculos concêntricos embutidos, pretendendo-se salientar a importância dos múltiplos contextos em que o indivíduo se integra e movimenta.
- (4) Mais recentemente, Epstein (Sanders & Epstein, 1998) desenvolveu a teoria da sobreposição das esferas de influência, que integra e desenvolve o modelo de Bronfenbrenner. A família, a escola e a comunidade estão representadas por esferas parcialmente sobrepostas, representando, a área de sobreposição, a articulação entre as três esferas.

Segundo Zenhas (2006, pp.36,37), a tipologia de colaboração escola-família-comunidade de Epstein é um instrumento que pode orientar as escolas no desenvolvimento de programas de envolvimento e de colaboração com as famílias e com a comunidade. Permite efetuar um diagnóstico da situação de cada escola; analisar os obstáculos e traçar um plano de ação fundamentado e abrangente, contribuindo para construir pontes que diminuam as descontinuidades culturais.

No quadro 3, são definidos os seis tipos de colaboração escola-família-comunidade definidos por Epstein e são apresentados exemplos de atividades pertencentes a cada um desses tipos.

Tipo	Definição	Exemplos de atividades
TIPO 1 Funções parentais	Engloba as atividades destinadas a promover o desenvolvimento de competências parentais para a criação de um ambiente familiar favorecedor do desempenho do papel de estudante das suas crianças (Epstein, 1997). O aspeto mais importante deste tipo é a troca de informação que ajude a família a cumprir as suas funções básicas e a escola a compreender as necessidades, os talentos e os interesses dos alunos (Epstein & Connors, 1994). Entre as funções parentais básicas conta-se o zelo pelo bem estar, a auto-estima, a alimentação e o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados (Villas-Boas, 2001).	Fornecimento de informação, pela escola, aos EEs, acerca da saúde, nutrição e outros aspetos do desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como das condições necessárias em casa para apoiar a educação (Coates, 1997).
TIPO 2 Comunicação	Refere-se às atividades de comunicação escola-família e família-escola sobre os programas escolares, as atividades da escola e os progressos dos alunos (Sanders & Epstein, 1998).	Reuniões com os EEs (Epstein, 1997a). Comunicação regular através de telefonemas, mensagens, comunicados, cartas, etc. (Epstein, 1997a).
TIPO 3 Voluntariado	Engloba atividades em que a família dá uma parte do seu tempo e utiliza os seus talentos para apoiar a escola, os professores e os alunos (Sanders & Epstein, 1998). São atividades que contribuem para que as famílias se sintam mais à vontade na escola e no contato com os professores; para promover e facilitar o contato das crianças com os adultos; e para que os professores tomem maior consciência da vontade das famílias em colaborar com a escola e em comunicar com as outras famílias (Epstein & Connors, 1997).	Criação de uma sala de pais e EEs, na escola, para programação de trabalho voluntário, realização de reuniões e espaço de convívio (Epstein, 1997a). Convite às famílias para assistirem a espetáculos, acontecimentos desportivos, celebrações e outros acontecimentos realizados na escola ou promovidos com a sua colaboração (Epstein <i>et al.</i> , 1997).
TIPO 4 Aprendizagem em casa	Consiste em ajudar as famílias a acompanharem as tarefas de aprendizagem que as crianças realizam em casa, dando-lhes indicações sobre a forma como podem monitorizar, apoiar e interagir com os filhos a nível do trabalho escolar (Epstein & Connors, 1994).	Atividades promovidas pelas escola para fornecer informação e ideias às famílias sobre formas de elas ajudarem os filhos nas tarefas de aprendizagem realizadas em casa (Coates, 1997).

TIPO 5  Tomada de decisões	Refere-se à participação das famílias e dos seus representantes na tomada de decisões que afetam todos os alunos e não apenas os seus educandos (Sanders & Epstein, 1998).	Estabelecimento de formas de ligação entre os EEs e os seus representantes (Epstein, 1997a). Participação de elementos das associações de pais e EEs nas reuniões de conselho pedagógico.
TIPO 6  Colaboração com a comunidade	Inclui a identificação e integração de recursos da comunidade para melhorar os programas das escolas, as práticas das famílias e a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (Epstein, 1997a).	Informação aos estudantes e às suas famílias acerca de apoios existentes na comunidade em vários domínios, tais como a cultura, o lazer e a saúde (Epstein, 1997a). Organização de programas que coordenem o acesso dos alunos a serviços de guarda de crianças fora o horário escolar (Pedro, Villas-Boas & Fonseca, 2000).

Quadro 3 – Tipos de colaboração escola-família-comunidade (Zenhas, 2006, p.37)

A comunicação entre a escola e a família, de acordo com Zenhas (2006, p.54), “deve caracterizar-se pela qualidade (...), pela frequência e diversidade de meios”. Esta ideia é confirmada por Marques (2001), citado por Zenhas (2006, p.54), que aponta duas “características prioritárias para os programas de colaboração com a família: a intensidade e a diversidade. (...) A intensidade do contacto é também fundamental, devendo passar por reuniões de EEs e por comunicação escrita, mas incidindo, principalmente, em atendimentos individuais”.

Ou seja, o diretor de turma deverá estabelecer contatos por todos os meios ao seu alcance, com os encarregados de educação e tantas vezes quantas forem necessárias, para que daí resulte uma comunicação eficaz entre a escola e a família.





## **PARTE II**

### **PERCURSO PROFISSIONAL**

---



## Capítulo 4 - Etapas ou ciclos da vida profissional – Percursos de esperança

---

Um optimista pode ver uma luz onde ela não existe, mas porque terá o pessimista de correr logo a apagá-la?  
(Michel de Saint-Pierre, n.d., citado por Marujo, 2000, p.26)

### 4.1. A Escolha do percurso – motivações

Pedem-nos que façamos escolhas! Que ramo de estudo escolher, que Universidade, que curso, que profissão,..., enfim um nunca acabar de escolhas! Numa faixa etária em que as escolhas são difíceis! Depois, mais ou menos empurrados, com passos curtos, titubeantes, aos tropeções, em marcha, ou a correr! Lá acabamos por encontrar o rumo! Ou não! Alguns ficam pelo caminho, perdendo-se em eternas indecisões.

Mas sejamos otimistas! Podemos sempre escolher de novo e recomeçar, uma e outra vez.

A fação, a dos otimistas! As nossas escolhas não são necessariamente lineares e de certa forma ainda bem! A analogia adequada é como percorrer uma grande avenida, cheia de automóveis e poucos motivos de interesse, ou chegar ao mesmo destino por becos e ruelas, passando por pessoas sorridentes e vasos às janelas! O resultado final é aparentemente o mesmo, mas a nossa disposição é francamente melhor!

Assim, segundo Marujo (2000, p.52):

ser optimista quer dizer apreciar, valorizar, estimular, honrar, reconhecer o melhor de uma pessoa, situação ou experiência, e, em geral, do mundo que nos rodeia; aumentar o valor; atender e afirmar as forças, sucessos e potenciais presentes e passados dessas pessoas, situações ou experiências; identificar e atender às coisas que dão vida - saúde, vitalidade, excelência - aos sistemas vivos.

Acrescenta-se que ser perseverante, face à adversidade, torna o percurso mais bem sucedido e permite alcançar os objetivos.

A nossa primeira opção não era o ensino, era a investigação científica. O bichinho do ensino surgiu depois, numa fase mais madura. O gosto por ensinar, o estabelecer relações interpessoais gratificantes com as pessoas do meio envolvente, sem dúvida tiveram enorme peso na escolha.

Plenamente de acordo com Alarcão (2010, p.67):

a concepção de professor como educador, caracterizado pela função social de ensinar e que, para o efeito, é detentor de um saber profissional específico, assente em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes, o eixo da relação interpessoal, o eixo dos valores democráticos.

Naturalmente o caminho faz-se, caminhando e surge o percurso!

#### **4.2. Análise do percurso – contratempos**

Após licenciatura em Química - ramo de Formação Educacional, em 1996, como já referido, pretendíamos enveredar pela investigação, no entanto, lá pelo final do 2º ano, os colegas de curso fizeram-nos sentir que comunicávamos bem e que lhes explicávamos os conteúdos com clareza. Levámos muito a sério a sugestão e resolvemos experimentar o ramo educacional, a base do curso era praticamente comum até ao 3º ano. Desde então cá estamos nós no ensino, sem um único dia de arrependimento! Gostamos de aprender, ensinar e comunicar!

Segundo Hargreaves (1994, citado por Estrela et al., 2002, p.7), “nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens”.

Além disso, destaca-se a referência de Vilela (2003, p.99),

o ensino das ciências tem vindo a ser alvo de reflexões e propostas de reestruturação que se evidenciam nas recomendações preconizadas pelos documentos da reforma, quer a nível nacional (Galvão *et al*, 2002), quer a nível internacional (National Research Council, 1996). Estes solicitam aos professores de ciências práticas de sala de aula centradas nos alunos... De acordo com National Research Council (2000), os alunos necessitam aprender os conceitos e processos da Ciência, desenvolver o raciocínio e, ainda, compreender a natureza da Ciência.

No contexto educativo português, o Currículo Nacional do Ensino Básico em vigor a partir do ano letivo 2001/2002, preconiza o desenvolvimento de competências específicas para a literacia científica “em diferentes domínios como o do conhecimento (substantivo, processual ou metodológico, epistemológico), o do raciocínio, o da comunicação e o das atitudes” (Galvão et al., 2001, p.132), “o que traduz uma mudança de ênfase, quer nas estratégias de ensino e de avaliação a desenvolver, quer nas

concepções de ensino de ciências a valorizar pelos professores” (Freire et al., 2003, p.97).

O estágio pedagógico tem um papel preponderante no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois marca o início de uma atividade profissional que, se tudo correr bem, será relativamente longa.

De acordo com Couto (1998, p.90), “entrar no mundo profissional implica abandonar alguma segurança feita de apoios sucessivos, decidir sozinho e ter de enfrentar desafios que obrigam a crescer”.

O estágio fazia parte integrante do curso e ocorreu numa escola secundária de Espinho, foi penoso, principalmente ao nível das relações interpessoais com a orientadora. Aprendemos rapidamente que quem pode manda! Expressão forte, mas que traduz a realidade.

Freire e colaboradores (2003, p.97) salientam ainda que, “para além da acção, importa envolver os estagiários num processo de reflexão sobre as experiências de aprendizagem postas em uso e sobre as competências que possibilitam desenvolver”.

Referindo-se aos deveres do avaliador para com o avaliado, Baptista (2011, p.37) acentua que o “respeito pela dignidade pessoal do avaliado, reconhecido e valorizado na sua condição de Outro”, acrescenta-se que esse preceito nem sempre foi cumprido, o que naturalmente dificultou a realização da tarefa.

Referindo-se claramente à prática letiva, Pacheco (1999, p.31) acentua que:

Para poder ensinar, o professor necessita não só de conhecer o conteúdo específico da disciplina/área que lecciona, mas também as técnicas e destrezas pedagógicas, conhecimentos estes que (re)constrói ao longo do seu percurso gradual e permanente de profissionalização. Tal processo de aquisição e reconstrução depende quer das suas experiências pessoais, quer das suas experiências interrelacionais que socialmente partilha.

Ou seja, o professor enquanto ser integral, inserido na sociedade e indissociável das suas experiências sociais.

Logo no início da carreira 1996/1997, ainda em plena fase de descoberta e exploração (Huberman, 1992), tivemos uma breve incursão ao ensino recorrente, na Escola Básica Professor Doutor Carlos Mota Pinto, em Lageosa do Dão, arredores de Viseu, onde lecionámos turmas de Ciências Físico-Químicas e de Matemática do ensino recorrente.

Além disso, acumulámos funções numa instituição de ensino com vertente profissionalizante, Instituto Português do Património, Curso Técnico de Conservação e Restauro de Azulejo e Talha Dourada. Foi uma perspetiva interessante e enriquecedora, sem dúvida um ano fértil em novas aprendizagens, uma vez que a faixa etária dos alunos era relativamente elevada. Este período, naturalmente pródigo em descobertas, traduziu também algumas inseguranças, que com muito trabalho e dedicação acabaram por ser ultrapassadas.

No ano seguinte, estivemos numa escola secundária, da cidade, a Escola Secundária Alves Martins, onde pela primeira vez, fomos diretora de turma e aprendemos imenso com os colegas, principalmente de grupo disciplinar, por se tratar de um grupo numeroso, coeso e com alguma influência na escola.

Desde o ano letivo 1998/1999, encontramos-nos a lecionar na mesma Escola Básica, do centro a cidade, a Escola Básica Grão Vasco, inserida no Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu. Podemos dizer que com a estabilidade vem a responsabilidade! Todos os incidentes marcantes se passaram nesta fase e embora o percurso anterior tenha contribuído para a construção da nossa maturidade profissional, foi claramente a partir desta altura que surgiram os desafios.

Em plena fase de estabilização (Huberman, 1992), destacamos alguns momentos em que claramente foi posta à prova a nossa capacidade de aprender e ser resiliente. De seguida proceder-se-á à enumeração dos cargos, mais importantes desempenhados e seu enquadramento.

- Coordenação do grupo disciplinar de Ciências Físico-Químicas e direção de instalações laboratoriais. Trata-se da coordenação do Conselho de disciplina e de acordo com o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu, no qual se insere a Escola Básica Grão Vasco (p.23):

- O Conselho de Disciplina é a estrutura de apoio ao Departamento Curricular em todas as questões específicas do respetivo Grupo/Disciplina.

- Os Conselhos de Disciplina são constituídos por todos os professores dos Grupos Disciplinares que lecionem a disciplina, de acordo com os seguintes critérios:

- a) Existência de dois ou mais docentes no respetivo grupo disciplinar;

b) Organização sob a lógica de ciclos articulados ou autónomos, dependendo da eficácia da gestão pedagógica.

- Os Conselhos de Disciplina reúnem, ordinariamente, no início e final de cada período escolar, e extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo seu Coordenador, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos respetivos membros ou solicitado pelo Conselho Pedagógico.

- Compete aos Conselhos de Disciplina elaborar o Regimento de organização e funcionamento.

- Diretora de turma, desde o ano letivo 1997/1998 ininterruptamente, até à atualidade.

De acordo com o já mencionado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o diretor de escola, ao designar o diretor de turma apenas deve respeitar que o mesmo seja professor da turma e, sempre que possível, pertença ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, ou seja, a exigência de formação específica está ausente dos requisitos para se ser diretor de turma, fato que lamentamos porque “quanto menor for a preparação científica, psicológica e pedagógica dos directores de turma, mais difícil será estimular o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e mais longe estaremos dos objectivos educacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo” (Marques, 1997, p.37).

A facilidade, que admitimos possuir, para lidar com alunos e encarregados de educação tornou a tarefa de direção de turma manifestamente mais fácil. Apesar de alguma inexperiência, as qualidades pessoais inatas auxiliaram na realização das metas estabelecidas. Até porque como anteriormente referenciado, as qualidades pessoais tornam-se o fator mais importante no desempenho do cargo de diretor de turma.

O diretor de turma funciona como um interlocutor privilegiado, entre a escola e a família, como tal deve possuir capacidades inatas que facilitem a comunicação.

Família e escola têm, por vezes, concepções diferentes da criança e, por isso, “para compreender a criança importa, pois, que professores e pais dialoguem e partilhem” (Teixeira, 1995, p.115).

De facto, “um dos problemas que está na base do insucesso escolar de muitas crianças é a descontinuidade entre a escola e a família. Quando não há comunicação entre estas

duas partes, fundamentais do mundo do aluno, quando a escola e a família estão de costas voltadas, quando a escola não valoriza nem respeita a cultura da família e da comunidade dos alunos, está aberto o caminho para o falhanço e o abandono escolar” (Marques, 1997, p.10).

- Diretora de turma, durante dois anos, de uma turma de currículos alternativos – ao abrigo do Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril, entretanto extinto. Este despacho aprovava medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os Currículos Alternativos.

No anexo ao documento, pode ler-se:

O presente regulamento aplica-se a grupos específicos de alunos do ensino básico que se encontrem numa das seguintes situações:

- insucesso escolar repetido;
- problemas de integração na comunidade escolar;
- risco de abandono da escolaridade básica;
- dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Esta turma de currículos alternativos, criada com o propósito expresso de fomentar o sucesso educativo por todos os meios possíveis, tinha maioritariamente alunos do sexo masculino, de uma faixa etária superior a 15 anos e não podia integrar alunos abrangidos pelo, também revogado, Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, a não ser por parecer expresso dos serviços de psicologia e orientação, e mesmo assim as medidas não podiam ser cumulativas. Foram desenvolvidas atividades, em contrato de parceria com entidades formadoras exteriores à escola, nomeadamente a Garagem Lopes, uma vez por semana, formação em mecânica automóvel e o Centro de Formação Profissional de Viseu, do Instituto de Emprego e Formação Profissional, em atividades diversificadas, os alunos frequentavam o Centro de Formação duas vezes por semana. Esta articulação era feita pela diretora de turma.

Esta foi sem dúvida uma fase marcante do percurso, os alunos da referida turma provinham de um meio social muito desfavorecido, de famílias pouco ou nada estruturadas, muitos encontravam-se institucionalizados, em situação de total abandono



por parte da família. Acrescendo a estas dificuldades, existiam já fortes indícios de consumos de álcool e outras substâncias, capazes de alterar o comportamento.

Marques (1997, p.12) refere que:

o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos está ligado ao desenvolvimento da criança e do adolescente e ao sucesso escolar do aluno, contribuindo também para o desenvolvimento dos próprios pais, enquanto cidadãos e educadores, bem como pode trazer ainda benefícios para as escolas, ao nível da aproximação às comunidades e tornar mais agradável e mais leve o trabalho dos professores. A participação dos pais na vida das escolas pode ainda contribuir para “defender a importância do ensino público e dos investimentos na Educação”, além de ser uma forma de educar para a cidadania e de exercer a democracia.

Sábias palavras do autor! Sem poder contar com o envolvimento dos encarregados de educação no sucesso escolar dos seus educandos, procuramos articular eficazmente com o conselho de turma e diversificar estratégias e atividades. O balanço final foi francamente positivo, a generalidade dos alunos concluiu com sucesso o 9º ano de escolaridade e ingressou no mercado de trabalho.

- Membro da Assembleia de Escola, chegando a desempenhar o cargo de vice-presidente. A Assembleia de Escola, órgão criado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, como órgão de gestão de topo, considerado “o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” (artigo 8.º), possuía na sua constituição representantes do pessoal docente, do pessoal não docente e das chamadas “forças vivas” da comunidade. Neste caso estavam representados, a autarquia, na figura do presidente da Junta de Freguesia, um representante do Teatro Viriato e um representante do Centro de Saúde.

A Assembleia de Escola, com funções muito específicas, permitiu encetar parcerias e criar um dinamismo próprio na escola. Fazer parte dela permitiu a integração na escola e um melhor conhecimento dos colegas de trabalho.

- Coordenadora dos diretores de turma do 3º ciclo. A partir desta altura passámos a ter assento no Conselho Pedagógico, durante seis anos.

O coordenador dos diretores de turma é o docente eleito de entre os membros que o integram, o conselho de diretores de turma, de preferência com formação especializada na área da orientação educativa ou de coordenação pedagógica.

De acordo com o n.º 2 do artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, ao coordenador compete:

- Coordenar a ação do respetivo conselho, articular estratégias e procedimentos;
- Submeter ao Conselho Pedagógico tudo o que for proposto pelo conselho que coordena;
- Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual do trabalho desenvolvido.

A coordenação pedagógica destina-se a harmonizar e articular a atividade desenvolvida pela turma. Esta coordenação, de acordo com o n.º 2 do artigo 8º do referido decreto regulamentar, é realizada no 2º e no 3º ciclos do ensino básico pelo conselho de diretores de turma.

Assim, compete ao coordenador dos diretores de turma:

- representar os diretores de turma no conselho pedagógico;
- estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os diretores de turma menos experientes;
- coordenar a planificação das atividades pedagógicas em articulação com as estruturas de orientação educativa e os serviços especializados de apoio educativo;
- promover a troca de experiências e a cooperação entre os diretores de turma;
- assegurar a participação dos diretores de turma na análise e crítica da orientação pedagógica;
- gerir os esforços, equipamentos e materiais destinados aos diretores de turma, nomeadamente no que diz respeito a:
  - propor a aquisição de novo material e equipamento, ouvidos os diretores de turma;
  - organizar o inventário do material existente e zelar pela sua conservação;
  - desenvolver um trabalho articulado no que respeita à coordenação pedagógica de cada ciclo;

- elaborar relatório de avaliação da execução das atividades, ouvido o conselho de diretores de turma.

Esta função de coordenadora de diretores de turma exigiu uma constante atualização a nível de normativos legais, bem como um esforço constante para coordenar um número significativo de diretores de turma.

Integrados nas turmas, existiam inúmeros alunos com necessidades educativas especiais, destacando-se algumas situações mais complicadas, nomeadamente uma aluna com trissomia 21, um aluno cego e uma aluna com baixa visão, como lecionamos uma disciplina de cariz experimental e com alguns conteúdos com grau de abstração elevado, exigiu da nossa parte a procura de formação mais especializada. Nesta altura frequentámos formações diversas na área da educação especial, sendo o principal objetivo adquirir conhecimentos e proporcionar aos alunos melhores estratégias de ensino e aprendizagem.

Dinamizámos, em parceria com uma colega de grupo disciplinar, um clube cujo objetivo principal era trabalhar com alunos e divulgar ciência junto dos alunos do 1º ciclo e pré-escolar. Esta experiência revelou-se extraordinariamente gratificante, pois permitiu-nos trabalhar com alunos de faixas etárias diferentes e cativá-los para o estudo da ciência e divulgação científica. A receptividade foi indescritível, principalmente porque o trabalho foi desenvolvido por alunos e para alunos. O clube mantém-se em funcionamento.

Com alguma humildade assumimos possuir algumas qualidades de comunicação com os outros e talvez por isso fomos sempre diretora de turma, visto tratar-se de uma função em que é imprescindível assegurar a comunicação com os alunos, os encarregados de educação e a direção. É uma função que nos agrada e que nos esforçamos por desempenhar com muito zelo. Durante seis anos letivos desempenhámos funções de coordenadora dos diretores de turma do 3º ciclo, coordenando cerca de trinta diretores de turma, tendo assento no Conselho Pedagógico, inicialmente da escola e posteriormente do Agrupamento após criação de um agrupamento vertical. Nesta fase houve um enorme esforço de atualização, sobretudo ao nível do conhecimento de normativos e legislação em geral. Durante este período, iniciou-se o processo de avaliação interna, muito nos apraz dizer que a coordenação da estrutura foi avaliada com muito bom.

Naturalmente que ao longo deste percurso questionámos inúmeras vezes afinal o que é um líder? Existem qualidades inatas ou aprende-se a ser líder? A resposta veio parcialmente e a busca não terminou. Procurámos evoluir e a especificidade deste mestrado irá não só colmatar algumas falhas, ao nível da formação inicial, como avançar para um nível de maior conhecimento. Ou seja, comprova-se a importância da formação contínua.

### **4.3. Formação realizada**

O primeiro documento onde a formação surgiu consagrada, com o devido relevo, foi na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterando de forma significativa o quadro em que se desenvolvia a educação em Portugal.

Nos finais da década de 80, surgiram novas tendências no âmbito da formação contínua, onde se destaca um relatório dos países da então CEE (1989), referido por Nóvoa (1991, p.19), apontando quatro grandes tendências:

- a necessidade de se pensar a formação contínua como uma verdadeira formação profissional de adultos;
- a autonomia do estabelecimento de ensino e a génese de formações centradas nos problemas da escola;
- a implicação dos professores na formação contínua, desde a análise de necessidades até à gestão e avaliação das formações e dos seus efeitos sobre as práticas;
- a evolução dos papéis dos diferentes atores educativos, nomeadamente dos que participam na formação dos professores.

A formação de professores enquadra-se no conceito de educação permanente, permitindo valorizar o potencial de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os processos formativos, formais ou informais, iniciais ou contínuos em que os docentes se envolvem ao longo das suas vidas. Como salienta Canário (1991, p.82), “o conceito de educação permanente tende a esbater fronteiras rígidas entre formação inicial e contínua. São, ambas, etapas de um processo que atravessa toda a vida profissional”.

Para Garcia Alvarez (1987, citado por Marcelo, 1999, p.136), a formação contínua de professores diz respeito “a toda a actividade que o professor em exercício realiza com

uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”.

Embora a formação contínua seja legalmente imposta, ela traz sem dúvida benefícios, no entanto essa gestão deve ser efetuada de forma eficaz, centrando a sua ação principalmente no aprendente, uma vez que existem diversos fatores interligados que contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional como se ilustra na figura 3:

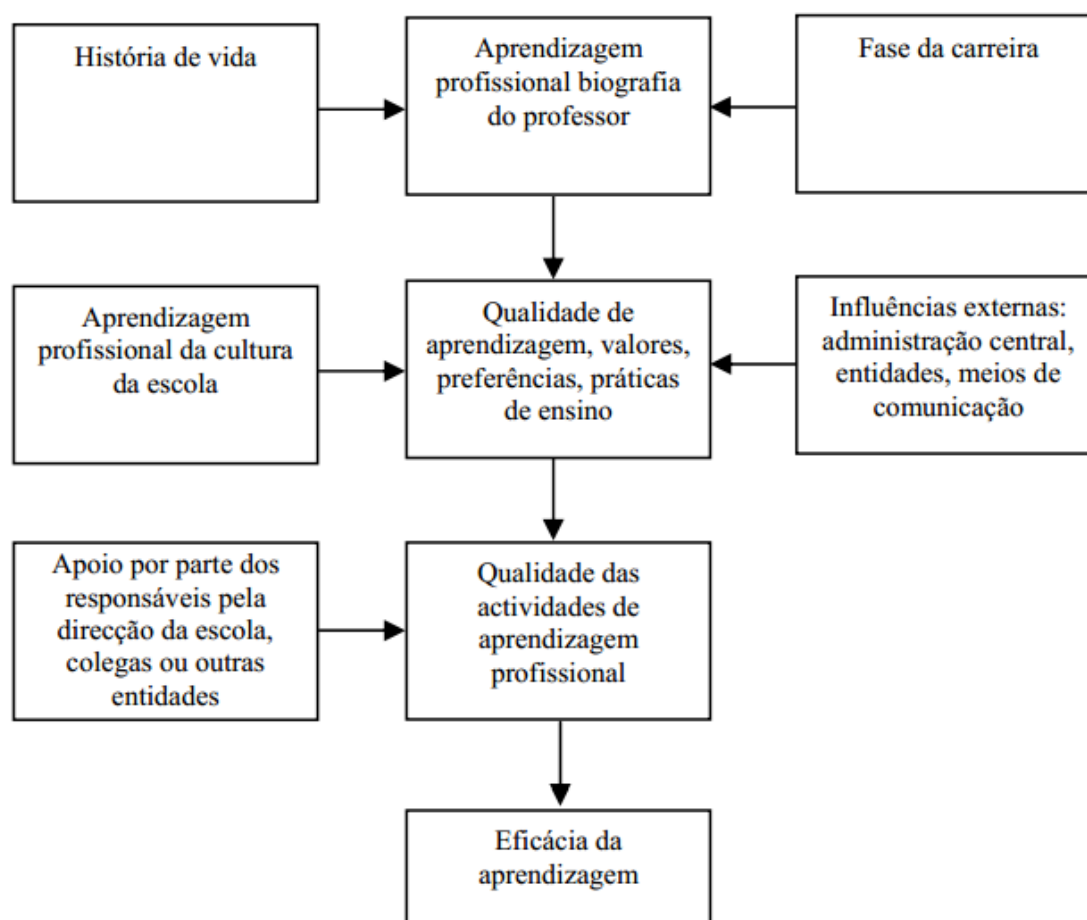


Figura 3: Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001, p.16)

Segundo o mesmo autor, Day (2001, p.38), esta ideia sai reforçada, “a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”.

A melhoria da qualidade educativa passa, indubitavelmente, pela necessidade de uma formação contínua que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, conseqüentemente, dos contextos educativos onde exercem funções. Como refere Formosinho (1991, p.238):

o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.

De seguida apresenta-se uma resenha da formação realizada, ou dinamizada, ao longo dos últimos anos. Procurou-se efetuar formação que fosse ao encontro das necessidades verificadas ao longo do percurso, numa tentativa de evoluir e fazer progressivamente melhor.

#### **4.3.1. Formação de curta duração**

O quadro seguinte apresenta a formação de curta duração realizada:

<b>Ano</b>	<b>Atividade</b>
2011	Atividades integradas na semana das Ciências cujo tema era “Educação para a Saúde”
2011	Ação de Formação “Suporte Básico de Vida”, dinamizada pelos Bombeiros Municipais de Viseu
2011	Ação de Formação “Socorros a prestar aos acidentados por efeito da corrente elétrica e de elevação de cargas” dinamizada pelos Bombeiros Municipais de Viseu
2011	Participação na semifinal das Olimpíadas da Química Júnior em Aveiro
2010	Workshop “Construção de Blogues”, dinamizado pelos alunos do Curso Cef de Informática sob a supervisão dos professores de TIC
2008	Participação no Concurso VIH/SIDA dinamizado pelo projeto de Educação para a Saúde
2007	Participação no Encontro de Trabalho “Plataforma para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: A CIF como referencial para o Desenvolvimento de Ações Transversais
2005	Participação, durante dois dias, nas Jornadas sobre o Ensino das Ciências da Escola Secundária de Tondela
2005	Participação na semifinal das Olimpíadas da Física em Coimbra

2005	Ação de Formação “Experiências de som na sala de aula” dinamizada por docentes da Escola Básica Grão Vasco
2003	Participação, durante dois dias nas Jornadas sobre o Ensino das Ciências da Escola Secundária de Tondela
2003	Participação na Ação de Formação “Indisciplina – Caminhos rumo à Disciplina” dinamizada por um docente da Escola Básica Grão Vasco
2003	Participação, durante dois dias, no I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusão, subordinado ao tema “A Educação Especial no III Milénio”, que se realizou em Braga e foi dinamizado pela Associação Nacional de Professores
2003	Participação, durante dois dias, no Encontro Regional de Professores e Educadores subordinado ao tema “Educação Ambiental e Ensino Experimental das Ciências: Os Grandes Desafios à Transversalidade no Ensino” que se realizou em Viseu e foi dinamizado pela Associação Nacional de Professores
2002	Participação, durante dois dias, no Seminário “Avaliação das Escolas – Dimensões e Perspetivas” que se realizou em Viseu e foi dinamizado pela Associação Nacional de Professores
2002	Participação, durante dois dias nas Jornadas sobre o Ensino das Ciências da Escola Secundária de Tondela
2002	Participação na Ação de Formação “Educação para a Sexualidade” promovida pelo Gabinete de Emergência Escolar do Instituto da Inteligência do Centro Universitário de Formação de Professores em colaboração com a Delegação Portuguesa da Bircham International University
2001	Participação, durante dois dias, nas Jornadas sobre o Ensino das Ciências da Escola Secundária de Tondela
2001	Participação no Seminário “Novas perspetivas de Ensino” dinamizado pela Associação Sindical dos Professores Pró-Ordem
2000	Participação na Ação de Formação “Educar para o Otimismo” dinamizada pelo Sindicato dos Professores da Zona Centro
2000	Participação, durante dois dias, nas Jornadas Pedagógicas, dinamizadas pela Escola Secundária Alves Martins
1999	Participação, durante dois dias, no Seminário “Contributo para a Qualidade na Educação” dinamizado pela Associação Nacional de Professores
1999	Participação na semifinal das Olimpíadas da Física em Coimbra
1998	Participação no Ciclo de Palestras sobre Química “Visões e Percursos” dinamizadas pela Escola Secundária Alves Martins

Quadro 4: Formação de curta duração

#### 4.3.2. Formação/ Atividades dinamizadas

A seguir são apresentadas a formação e atividades realizadas:

Ano	Atividade
2011	Dinamização de atividades integradas na semana das Ciências cujo tema era “Educação para a Saúde”
2010	Dinamização de uma sessão prática de Ciências Experimentais destinada aos alunos do Pré-Escolar do 1º ano do Agrupamento de Escolas Grão Vasco
2003	Organização das comemorações do Dia Mundial da Água, em parceria com o Grupo Disciplinar
2000	Organização, em parceria com o Grupo Disciplinar, da Ação de Formação “O Ruído e o Stress na Profissão Docente” dinamizada por um docente do Departamento de Engenharia Mecânica do Instituto Politécnico de Viseu
1996	Participação na cerimónia de receção aos novos alunos de Química da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, onde a convite do Departamento de Química efetuámos uma comunicação enquanto docente em início de carreira

Quadro 5: Formação/ Atividades dinamizadas



### 4.3.3. Formação Complementar

O quadro seguinte refere a formação complementar frequentada:

Ano	Formação
2011	Oficina de Formação “Explorando...Astronomia”. Classificação: 9,0 Excelente (escala de 0 a 10). Duração: 30 horas Instituição: Centro de Formação do Exploratório Infante D. Henrique – Coimbra
2011	Curso de Formação “Melhorar as Práticas Profissionais: o que fazer?” . Classificação: 9,3 Excelente (escala de 0 a 10). Duração: 25 horas Instituição: Visprof – Centro de Formação da Associação de Escolas de Viseu
2010	Curso de Formação “Quadros Interativos Multimédia no ensino/aprendizagem das Ciências Experimentais” . Classificação: 9,5 Excelente (escala de 0 a 10). Duração: 15 horas Instituição: Visprof – Centro de Formação da Associação de Escolas de Viseu
2010	Oficina de Formação “Poesia e Ciência – Implicações para o ensino Formal e Não-Formal das Ciências ” . Classificação: 9,0 Excelente (escala de 0 a 10). Duração: 30 horas Instituição: Centro de Formação do Exploratório Infante D. Henrique – Coimbra
2006	Oficina de Formação “Explorando...Luz, Cor e Visão ” . Duração: 38 horas Classificação: Aprovada Instituição: Centro de Formação do Exploratório Infante D. Henrique – Coimbra
2005	Curso de Formação “O Computador nas Ciências Experimentais” Duração: 50 horas Classificação: Aprovada Instituição: Visprof – Centro de Formação da Associação de Escolas de Viseu

2004	<p>Círculo de Estudos “As NAC e o trabalho em equipa”</p> <p>Duração: 25 horas</p> <p>Classificação: Aprovada</p> <p>Instituição: Visprof – Centro de Formação da Associação de Escolas de Viseu</p>
2003	<p>Curso de Formação “Educação Especial – Perspetivas Integradoras e Inclusivas. Ética em redor da Adequabilidade”</p> <p>Duração: 50 horas</p> <p>Classificação: Aprovada</p> <p>Instituição: Centro de Formação Leonardo Coimbra (Associação Nacional de Professores)</p>
2003	<p>Círculo de Estudos “Estudo Acompanhado: Fundamentos Teóricos e Práticas”</p> <p>Duração: 25 horas</p> <p>Classificação: Aprovada</p> <p>Instituição: Visprof – Centro de Formação da Associação de Escolas de Viseu</p>
2002	<p>Curso de Formação “Reflectir sobre o erro no Ensino da Língua Portuguesa”</p> <p>Duração: 25 horas</p> <p>Classificação: Aprovada</p> <p>Instituição: Centro de Formação de Professores da Associação Sindical de Professores Licenciados</p>
1999	<p>Curso de Formação “O Computador na Educação – Operações de edição e formatação mais avançadas em MS Word”</p> <p>Duração: 50 horas</p> <p>Classificação: Aprovada</p> <p>Instituição: Visprof – Centro de Formação da Associação de Escolas de Viseu</p>
1999	<p>Curso de Formação “ Autonomia, administração e Gestão: um novo conceito de Escola”</p> <p>Duração: 50 horas</p> <p>Classificação: Aprovada</p> <p>Instituição: Visprof – Centro de Formação da Associação de Escolas de Viseu</p>

Quadro 6: Formação complementar

A formação realizada ao longo do percurso revelou-se uma mais valia, pois permitiu aperfeiçoar ou adquirir as competências que permitissem a melhoria na realização das tarefas inerentes à função de professor.



## CONCLUSÃO

---

Na fase final deste relatório reflexivo teoricamente fundamentado concluímos, principalmente, que a análise do percurso deveria tornar-se uma prática regular, pois a reflexão implica, sem dúvida, crescimento, evolução e aquisição de novas competências.

A temática desenvolvida começa com a organização escola, a sua função enquanto instituição social, centro de dinâmica para a preparação de cidadãos, cultos, instruídos e bem formados. A escola como centro de saber, no sentido de interação ao nível das aprendizagens, a escola como instituição organizada, que obriga ao cumprimento de regras, numa estrutura hierarquizada ou a escola que desenvolve a educação para a cidadania, promovendo a formação integral dos alunos, enquanto homens e mulheres que irão integrar-se na sociedade.

Naturalmente, a organização escola encontra-se diretamente relacionada com as mudanças políticas e sociais do país, uma sociedade em mudança progressiva, proativa e exigente. Originando uma organização escola excessivamente politizada, dotada de uma pesada burocracia e praticamente sem autonomia. Face a tais contingências, a escola torna-se pouco capaz de refletir sobre si mesma.

O fator humano destaca-se claramente e a ação do professor poderá fazer a diferença. O papel do professor evoluiu, o professor, cuja principal função é ensinar, ou melhor, fazer aprender, concretamente conhecimentos científicos da sua área específica, passa também a desempenhar outros papéis, impostos pelos normativos e de certa forma impostos socialmente, pois o professor passa a ser mestre, psicólogo, mãe, pai, amigo, ..., enfim um nunca acabar de papéis desempenhados, para ir claramente ao encontro do sucesso escolar do aluno. O aluno é naturalmente o centro desta ação, mas sem a intervenção direta do professor a ação nem sequer existe, diria tratar-se de uma relação simbiótica, por vezes não muito perfeita, mas que poderá sempre melhorar, desde que haja investimento mútuo.

Um dos muitos papéis atribuídos ao professor é o de diretor de turma, considerado um cargo de liderança intermédia, normalmente associado ao horário do professor e não carecendo de formação específica. Fica claro que este tipo de liderança intermédia,

influencia diretamente o clima de escola, uma vez que todos os professores podem ser diretores de turma.

Naturalmente, o papel do diretor de turma evoluiu, resultado de alterações políticas, sociais e outras. Ao diretor de turma é solicitada uma multiplicidade de funções, desde articular com os professores do conselho de turma, com os alunos e naturalmente com os pais ou encarregados de educação, sendo esta, provavelmente, a área mais sensível. A comunicação escola – família deve desenvolver-se periodicamente e por todos os meios possíveis, pois está em causa um bem maior, o sucesso do aluno. As qualidades pessoais do diretor de turma acabam por ditar a eficácia desta comunicação, tornando-se o diretor de turma um veículo privilegiado para a circulação da informação.

Em evidência fica o facto do professor necessitar de formação em algumas áreas, para colmatar eventuais falhas, surge a necessidade de formação contínua.

Naturalmente, a formação contínua dos docentes permite ultrapassar lacunas ao nível da formação inicial, ou aquisição de novas competências que permitem diversificar, ou inovar as práticas de ensino. Na prática não resulta assim tão bem, pois nem todas as formações vão ao encontro das expectativas, nem todos os docentes procuram a formação que necessitam.

Em suma, a escola como invólucro, possuindo uma membrana permeável, permitindo as trocas com o exterior, ou seja, um sistema aberto, onde as interações entre os diversos componentes do sistema são muitas e de certa forma imprevisíveis. As relações humanas, as chamadas relações interpessoais não são explicáveis racionalmente, apenas desenvolvem-se! Acontecem, por vezes, de forma imprevisível.

Nesta análise do percurso, muitas questões ficaram sem resposta e naturalmente a reflexão não cessa aqui! A reflexão continua e o principal objetivo é otimizar práticas, caminhando rumo a uma escola melhor!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagógica, lda.

Almeida, I. S. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: D.G.I.D.C./Ministério da Educação.

Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The Four I's of Transformational Leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15, 9-16.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (Org.) (2002). *Avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.

Baptista, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação. Temas e Problemas da Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica da escola e processos de gestão - sentido de uma evolução. *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, 60-65.

Barroso, J., Afonso, N. & Dinis, L. L. (2007). *Improving School Leadership, Country Background Report For Portugal*. Ministry of Education. December 2007. Acedido em 10 de Fevereiro, 2014. Disponível em:  
<http://www.oecd.org/dataoecd/44/56/40710632.pdf>. Bass, B.

Bengt, A. (1993). *The Logic of Organizations*. Newbury: SAGE Publications.

Bennis, W. G. (1996). *A formação do líder*. São Paulo: Atlas.

Bilhim, J. (2005). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciência Sociais e Políticas.

Blanchard, K., Zigarmi, P. & Zigarmi, D. (1992). *O Líder um Minuto*. Lisboa: Editorial Presença.

Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa, *Inovação*, 4 (1), pp.77-92.

Cardona, A. J. (2000). *Elemento de Teoria Organizativa del Centro Escolar*. Madrid: Sanz y Torres.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A..

Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (org.), *A Escola Sob Suspeita* (pp.141- 154). Porto: Asa.

Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Chiavenato, I. (2003). *Administração nos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Ed. Campus.

Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional – a dinâmica do sucesso das Organizações*. Rio de Janeiro: Ed.Campus.

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.



Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional Em Portugal: Meta-Análise sobre Produção Científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, 83-105.

Couto, C. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Cunha, M., & Rego, A., (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cardoso, C. C. (2006). *Manual de comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.

Cunha, M., & Rego, A. (2009). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delgado, L. M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogia*, 232, Setembro/Dezembro, 367-388.

Delors, J., In am, A. M., Isao, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorhan, W., Kornhaser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z., (1999). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Lisboa: Edições Asa/Unesco.

Drucker, P. F. (1996). *Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século*. Tradução de Nivaldo Montigelli Júnior. São Paulo: Pioneira.

Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

Etzioni, A., (1974). *Análise comparativa de organizações complexas. Sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. São Paulo: Zahar Editores.

Formosinho, J. (1985). Profissionalização em serviço – Um Projecto Educativo de Formação Profissional de Professores. In *Psicologia*, 5(3), 351-369.

Formosinho, J. (1986). *Organização e administração escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. Universidade de Aveiro (org.) *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas* (pp.237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J. (1999). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, M. Sarmento, & F. Ferreira. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica* (pp.15-20). Braga: Livraria do Minho.

Freire, A. M., Morgado, I., Martins, M. & Matos, M. (2003, Setembro). *Aprendendo a avaliar competências no estágio pedagógico: da reflexão à acção*. Comunicação apresentada no X Encontro Nacional de Educação em Ciências, Lisboa.

Friedberg, E. (1999). *O Poder e a Regra: dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Galvão, C. (2001), Neves, A., Freire, A. M., Lopes, A. M., Macedo, G., Neves, I., Encarnação, L., Matos, M., Pinho, M., Pereira, M. & Oliveira, M. T. In P. Abrantes

(coord.), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. (pp.131, 132). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2003). *Os Novos Líderes*. Lisboa: Gradiva.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva Greenfield.

Guerra, M. (2001). *A Escola que aprende. Cadernos investigação e prática*. Porto: Edições Asa.

Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto. Porto Editora, Lda.

House, R. J., Javidan, M., Hanges, P., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., & Dickson, M. (1999). Cultural Influences on Leadership and Organizations: Project GLOBE. *Journal of World Business*, 37, 3-10.

Hoz, V., & Medina, R. (1987). *Organizacion y Gobierno de Centros Educativos*. Madrid: RIALP.

Huberman, M. (1992). O ciclo da vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de professores* (pp.31-61). Porto: Porto Editora.

Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L., & Afonso, J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.

Marques, R. (1997). *A Direcção de Turma. Integração Escolar e Ligação ao Meio*. Lisboa: Texto Editora.

Marquis, B. L., & Huston, C. J. (2005). *Administração e Liderança em enfermagem: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2000). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

Maxwell, J. (2008). *As 21 Irrefutáveis Leis Da Liderança – Siga Estas Leis Para Que As Pessoas O Sigam*. Lisboa: Smartbook.

Morgan, G. (1986). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Sage.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa, (org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores* (pp.11-29). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nye, J. S. (2009). *Liderança e Poder*. Lisboa: Gradiva.

Pacheco, J., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.

Parreira, M. (2010). *Liderança – A forma Multiplex*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.

Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rego, A., & Cunha, M. (2007). *A Essência da Liderança*. Lisboa: RH.

Revez, R. (2004). *Gestão das Organizações Escolares – Liderança e Clima de Trabalho*. Chamusca: Edições Cosmos.

Roldão, M.C. (1998). Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 1, nova série, 79-88.

Sá, V., (1996). O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, I.E.P., Universidade do Minho, 9 (1), 139-162.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sanches, M. F. C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII (1), 49-63.

Santos, J. (2007). *Ética e deontologia – representações de professores*. Sintra: Associação dos Professores de Sintra.

Sarmiento, M. (1996). *A Escola e as Autonomias*. Coleção: Cadernos Pedagógicos. Edições Asa.

Senge, P. (1998). *A Quinta Disciplina: Arte e prática da organização que aprende*. Tradução de Regina Amarante. São Paulo: Best Seller.

Sergiovanni, T.J. (2004). *O mundo da liderança*. (Phala, Trad) Porto: Edições Asa.

Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Teixeira, M. (1993). *O Professor e a Escola – Contributos para uma abordagem Organizacional*. Braga. UM.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Amadora. McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Vicente, L.A.N. (2004). *Guia do Gestor escolar*. Porto: Edições Asa.

Vilela, C., & Freire, A.M. (2003). *Aprendendo a implementar investigações em aulas do 8º ano: um estudo com futuros professores de Física e Química*. Comunicação apresentada no X Encontro Nacional de Educação em Ciências, Lisboa.

Yulk, G. (2006). *Leadership in Organizations*. New Jersey: Person Prentice Hall.

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora





# LEGISLAÇÃO

---

Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de Dezembro de 1948

Decretos n.º 1 e 2 de 22 de dezembro de 1894

Decreto n.º 503 de 20 de maio de 1914

Decreto n.º 3:696 de 24 de dezembro de 1917

Decreto n.º 15: 392 de 18 de abril de 1928

Decreto-Lei n.º 27:084, de 14 de outubro de 1936

Decreto-Lei n.º 36: 507, de 17 de setembro de 1947

Decreto-Lei n.º 36: 508, de 17 de setembro de 1947

Decreto-Lei n.º 37: 028, de 25 de agosto de 1948

Decreto-Lei n.º 37: 029, de 25 de agosto de 1948

Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de julho de 1964

Decreto-Lei n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968

Decreto-Lei n.º 21/74, de 25 de abril

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Decreto-Lei n.º 221-B/86, de 30 de junho

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 1/98 , de 2 de janeiro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de agosto

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de junho

Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro  
Despacho 142/ME/90, de 1 de setembro  
Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril  
Despacho n.º 9590/99, de 14 de junho

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro  
Lei n.º 115/97, de 19 de setembro  
Lei n.º 24/99 de 22 de abril  
Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro  
Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro  
Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu